



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HUMBERTO VIEIRA FARIAS

OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS E O REENCONTRO DE JOVENS E
ADULTOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

JOÃO PESSOA – PB

2015

**OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS E O REENCONTRO DE JOVENS E
ADULTOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

HUMBERTO VIEIRA FARIAS

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado do Programa de Pós-
Graduação em Educação do Centro de
Educação da Universidade Federal da
Paraíba como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular

ORIENTADOR: PROF. DR. TIMOTHY DENIS IRELAND

JOÃO PESSOA–PB

2015

F224c Farias, Humberto Vieira.
Os cursos semipresenciais e o reencontro de jovens e adultos com a educação básica / Humberto Vieira Farias.- João Pessoa, 2015.
251f. : il.
Orientador: Timothy Denis Ireland
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação Popular. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Cursos semipresenciais da EJA. 4. Centros de Estudos Supletivos. 5. Tempo - disponibilidade.

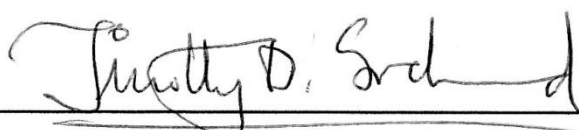
UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

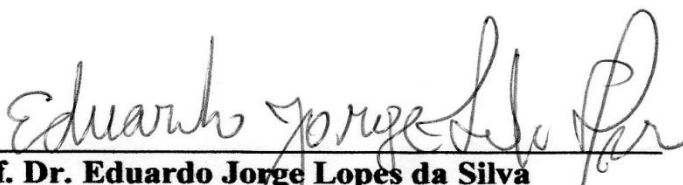
HUMBERTO VIEIRA FARIAS

**OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS E O REENCONTRO DE JOVENS E
ADULTOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

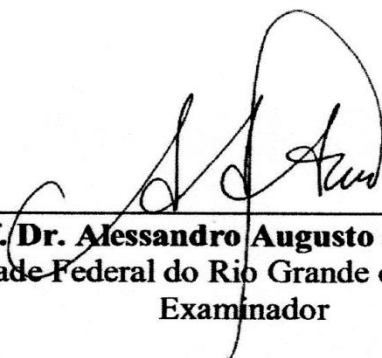
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Examinador/presidente



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Examinador



Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevêdo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinador

João Pessoa, 23 de novembro de 2015

Dedico esta dissertação a meus pais Humberto Farias Figueiredo (*in memoriam*) e Rita Vieira Farias; meus tios Robson e Vanda Farias; à esposa e companheira Paula Farias; aos filhos Pedro e Diana Vieira Farias; e, como não poderia deixar de ser, a todos os estudantes dos cursos semipresenciais da EJA que nos ensinam a cada dia e nos incentivam a continuar lutando, mesmo diante das dificuldades impostas.

AGRADECIMENTOS

A Deus grande regente do Universo, que permitiu que chegássemos até este momento, pois acreditamos que sem suas bênçãos nada pode ser feito.

Ao professor Timothy Denis Ireland, pela paciência, incentivo e dedicação com que nos orientou durante todo percurso, um grande exemplo a ser seguido ao longo de nossa trajetória na educação.

A todos os familiares e amigos que compreenderam nossa ausência ao longo dos últimos anos, em especial a Roberta, Cássia, Penha, Chico Melo, Vicente e José Robson.

Aos amigos que construímos desde que enveredamos pelas trilhas da educação, especialmente a Aldi Chaves, Aroldo José, Ana Ericka, Carlos Alberto, Diane Ferraz, Isabel Cristina, Marinézio Patrício, Nelma, Germana, Padre Inaldo, Graça e Wilton Ferreira.

Aos companheiros que nos ajudam a construir os cursos semipresenciais da EJA, em especial a Dona Laura, Maria do Socorro, Dona Liege, Marluce, Geralda, Edison, Rochelle, Kempes e Maxwell.

A Maria da Penha Serpa e a Vânia Pedrosa pela maneira solícita com a qual nos deram informações relevantes para esta pesquisa.

A Francinaldo Florêncio pela relevante ajuda na aplicação dos questionários.

Ao amigo e camarada Francisco Xavier, por oportunizar importantes espaços para discutirmos a EJA e os princípios fundantes da Educação Popular.

Aos professores Alder Júlio Calado e José Peixoto, por abrirem mão de seus tempos para conversar conosco. Momentos riquíssimos, que nos conduziram a novas reflexões.

Ao Professor Roberto Jarry Richardson, pela forma generosa com que atendeu ao chamado para dialogar com nosso grupo de estudos a respeito da metodologia em pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, por todos os momentos de aprendizagem.

Ao professor Sérgio Haddad, por nos atender prontamente e enviar sua valiosa tese de doutorado.

A equipe do site Livronautas.com.br, por nos disponibilizar uma importante obra para nossos estudos.

A revista Presença Pedagógica, que nos cedeu um artigo digitalizado de exemplar, que não estava mais a venda.

Aos funcionários do PPGE/UFPB e da Biblioteca Setorial do Centro de Educação, que sempre nos atenderam de maneira eficiente e principalmente acolhedora.

Ao professor Ivonaldo Leite e José Barbosa, pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao amigo Assis Souza de Moura, pelo incentivo e por nos fazer acreditar que era viável submeter nosso projeto a uma vaga no programa de Pós-graduação.

Ao amigo Eduardo, por todas as orientações, pelos valiosos momentos de estudo e de produção intelectual.

Ao companheiro de curso Reginaldo, que devido a questões pessoais, não pode seguir junto conosco até o final da empreitada.

Aos meus grandes companheiros da turma 33, Clemilson Cavalcante, Gustavo Alencar, Vânia Nascimento, Jaque Poli, Priscila e Joseane, obrigado por tudo!

Enfim, a todos que nos motivaram, torceram e ajudaram direta ou indiretamente para que esta realização fosse possível.

RESUMO

Esta pesquisa foi construída com o intuito de analisar os motivos que fazem jovens e adultos optar por se matricular e continuar estudando nos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos para concluir a educação básica. Escolhemos como cenário uma escola da rede pública de educação do governo do Estado da Paraíba, que oferta tais cursos para jovens e adultos nos níveis fundamental e médio. Nos apoiamos teoricamente em pesquisadores consagrados da EJA, como Arroyo, Beisiegel, Di Pierro, Fávero, Haddad, Ireland, Soares, dentre outros poucos pesquisadores que dedicaram esforços para desvelar algum viés da temática em questão e para nos posicionarmos dentro do contexto histórico, resgatamos as origens dos cursos semipresenciais nos Centros de Estudos Supletivos, procurando compreender como tais cursos funcionavam. Verificamos que essa proposta educativa, que já alcançou quatro décadas, sempre esteve as voltas com críticas, que se somaram a um desprestígio dentro dos sistemas educativos por todo o país, principalmente após os últimos anos do governo militar. No entanto, os dados oficiais revelam que esses cursos ainda atraem um quantitativo considerável de pessoas e dentro da proposta metodológica seguida neste estudo de caso, o tempo emergiu da fala dos sujeitos como elemento preponderante de nossa análise, nos levando a reflexões a cerca de como algumas características encontradas nos cursos semipresenciais podem contribuir para que possamos construir uma proposta para a modalidade que respeite os tempos de jovens e adultos, ajudando-os a se manter estudando, sem precisarem abdicar de outras atividades muitas vezes imprescindíveis a sobrevivência.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Cursos Semipresenciais da EJA. Centros de Estudos Supletivos. Tempo - disponibilidade.

ABSTRACT

This research was constructed with the intention of analysing the reasons why young people and adults opt to enrol and continue studying in semi-presential courses of Youth and Adult Education in order to complete their basic education. We chose as the location for our research a public school belonging to the Paraíba State school network, which offers such courses for young people and adults at elementary and secondary level. With the theoretical support of such key researchers dedicated to YAE, as Arroyo Beisiegel, Di Pierro, Fávero, Haddad, Ireland, Soares, among a restricted number of researchers who have devoted efforts to reveal some strand of the topic in question and to position the semi-presential courses within the historical context, we set out to recover the origins in the Centres of Suppletive Studies, seeking to understand how such courses work. We certify that this educational proposal, which has already survived for four decades, has always been surrounded by criticism, in addition to suffering from a lack of prestige within educational systems nation-wide, mainly after the last years of the military government. However, official data reveal that these courses still attract a significant number of people and within the methodological proposal adopted in this case study, 'time' emerged from the discourse of the subjects as the predominant element of our analysis, leading us to reflect on how some characteristics found in the semi-presential courses can contribute to the construction of a proposal for the modality that respects the times of young people and adults, helping students to keep studying, without having to abdicate other activities often essential to their survival.

Key words: Youth and Adult Education. Semi-presential Youth and Adult Education Courses. Centres of Suppletive Studies. Available time.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Sala dos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos na Escola Reencontro – João Pessoa/PB, em junho de 2013.....	97
Foto 2 – Momento de estudo individualizado entre professor e estudante – João Pessoa/PB, em maio de 2013.....	97
Foto 3 – Atividade pedagógica envolvendo o professor e um pequeno grupo de estudantes – João Pessoa/ PB, em maio de 2013.....	98
Foto 4 – Professora cuida de filho de estudante enquanto a mesma realiza suas atividades – João Pessoa/ PB, em dezembro de 2013.....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento de dissertações sobre EJA, no intervalo compreendido entre 1986 e 1998, que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos.....	24
Quadro 2 – Mapeamento de dissertações sobre EJA no intervalo compreendido entre 1999 e 2006, que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos, Centros de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Semipresenciais da EJA.....	26
Quadro 3 – Mapeamento de dissertações sobre EJA no intervalo compreendido entre 2007 e 2014, que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos, Centros de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Semipresenciais da EJA.....	27
Quadro 4 – Mapeamento de dissertações sobre EJA no intervalo compreendido entre 2011 e 2012, que tratam de temas referentes aos CES, CEJAS e Cursos Semipresenciais da EJA.....	27
Quadro 5 – Mapeamento das produções apresentadas em Reuniões Nacionais da ANPED, no intervalo compreendido entre a 23 ^a , ocorrida em 2000, e a 36 ^a , datada em 2013, que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos, Centros de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Semipresenciais da EJA.....	28
Quadro 6 – Mapeamento de dissertações que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos, Centros de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Semipresenciais da EJA, encontradas em consulta na rede mundial de computadores.....	29
Quadro 7 – Oferta do ensino regular no Brasil e a demanda para o atendimento ao ensino supletivo.....	46
Quadro 8 – Centros de Estudos Supletivos funcionando em 1983 em todo território nacional.....	52
Quadro 9 – Comparação entre as características do ensino tradicional e as do ensino individualizado.....	59
Quadro 10 – Distribuição dos módulos didáticos por componente curricular.....	64
Quadro 11 – Relação entre matrícula anual e concluintes do CES João Pessoa.....	71
Quadro 12 – Estabelecimentos educacionais que ofertam cursos semipresenciais da EJA no Brasil.....	79

Quadro 13 – Estabelecimentos educacionais que ofertam cursos presenciais da EJA no Brasil.....	80
Quadro 14 – Matrículas nos cursos semipresenciais da EJA.....	80
Quadro 15 – Matrículas nos cursos presenciais da EJA.....	81
Quadro 16 – Dependências Administrativas que ofertam cursos semipresenciais da EJA nas Unidades da Federação.....	83
Quadro 17 – Matrículas nos cursos presenciais da EJA por etapa de ensino segundo a Unidade da Federação.....	85
Quadro 18 – Módulos a serem cursados pelos estudantes do curso de nível fundamental.....	99
Quadro 19 – Módulos a serem cursados pelos estudantes do curso de nível médio.....	99
Quadro 20 – Evolução do número de matrículas nos cursos semipresenciais da Escola Rencontro.....	101
Quadro 21 – Características dos sujeitos que concederam as entrevistas	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução no número de matrículas dos cursos semipresenciais da EJA no Estado da Paraíba ao longo dos anos.....	88
Gráfico 2 – Número de Estabelecimentos que ofertam cursos semipresenciais da EJA no Estado da Paraíba por Dependência Administrativa.....	89
Gráfico 3 – Número de matrículas efetivadas nos cursos semipresenciais da EJA a cada mês.....	102
Gráfico 4 – Gênero dos estudantes.....	115
Gráfico 5 – Jovens e Adultos dos cursos semipresenciais.....	116
Gráfico 6 – Rendimento familiar	117
Gráfico 7 – Inserção do estudante no mercado de trabalho.....	118
Gráfico 8 – Motivo que mais influenciou na decisão de trabalhar.....	119
Gráfico 9 – Ocupação do mercado de trabalho.....	119
Gráfico 10 – Rendimento salarial.....	121
Gráfico 11 – Dias de trabalho por semana.....	122
Gráfico 12 – Carga horária semanal de trabalho.....	123
Gráfico 13 – Contribuição com os gastos familiares.....	123
Gráfico 14 – Rede de educação frequentada ao longo da trajetória escolar.....	124
Gráfico 15 – Motivos que conduziram ao abandono dos estudos.....	125
Gráfico 16 – Tempo de interrupção dos estudos pelo estudante.....	126
Gráfico 17 – Último ano (série) concluído pelo estudante antes de interromper os estudos.....	127
Gráfico 18 – Ano de matrícula dos estudantes nos cursos semipresenciais da EJA....	128
Gráfico 19 – Motivos que trouxeram os jovens e adultos de volta à educação básica.....	130
Gráfico 20 – Frequência semanal dos estudantes.....	132
Gráfico 21 – Tempo que o estudante costuma ficar na escola.....	133

Gráfico 22 – Necessidade de afastamento das atividades nos cursos semipresenciais da EJA temporariamente.....	134
Gráfico 23 – Período que o estudante costuma frequentar a escola.....	135
Gráfico 24 – O que motiva os estudantes frequentar em esses horários.....	135
Gráfico 25 – Quantidade de avaliações que os estudantes costumam fazer a cada semana.....	136
Gráfico 26 – Posição do estudante em relação ao curso.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de pessoas que vivem na mesma unidade doméstica do estudante.....	117
Tabela 2 – Distribuição das ocupações dos estudantes.....	120
Tabela 3 – Presença dos estudantes dos cursos semipresenciais na modalidade EJA.	128
Tabela 4 – Conclusão de curso de EJA ocorrido anteriormente.....	129
Tabela 5 – Localização da residência do estudante.....	131
Tabela 6 – Avaliação dos cursos semipresenciais da EJA.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
C.F.E. – Conselho Federal de Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEJAS – Centros de Educação de Jovens e Adultos
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CES – Centro de Estudos Supletivos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CTPS – Carteira de Trabalho e Previdência Social
DESU – Departamento de Ensino Supletivo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
FURB – Universidade Regional de Blumenau
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PLIDESU – Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBEnBIO – Associação Brasileira de Ensino de Biologia

SENAI – Serviço nacional de Aprendizagem Industrial
SEPS – Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau
SESU – Secretaria de Ensino Supletivo
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I: DOS CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS A EJA SEMIPRESENCIAL.....	35
1.1 OS CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS.....	45
1.1.1 Uma escola de educação permanente.....	48
1.1.2 O avanço dos Centros de Estudos Supletivos.....	51
1.1.3 Estrutura física e organização funciona do CES.....	53
1.1.4 A proposta metodológica dos CES.....	56
1.1.5 Os módulos de estudo.....	60
1.1.6 Atividades Discentes num CES.....	62
1.1.7 Os Centros de Estudos Supletivos: uma proposta envolta por críticas.....	66
1.1.8 Os CES e o enfrentamento com a nova conjuntura social, econômica e política do país.....	74
1.2 OS NÚMEROS DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA.....	79
CAPÍTULO II: OS PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	91
2.1 O CAMPO DA PESQUISA.....	93
2.2 COLETANDO INFORMAÇÕES.....	103
CAPÍTULO III: REDUZINDO UMA FOTOGRAFIA PARA CABER NA MOLDURA: PERFIL E MOVIMENTAÇÃO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA.....	114
CAPÍTULO IV: REVELANDO OS MOTIVOS.....	141
4.1 TEMPO DO ESTUDANTE.....	154
4.2 O TEMPO DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS.....	168
4.3 O TEMPO DOS PROFESSORES.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICES.....	218
ANEXOS.....	242

INTRODUÇÃO

Movimentos das classes oprimidas e as ações da UNESCO, desde a primeira metade do século XX, foram fundamentais na luta para construir a identidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que nos permite vislumbrá-la atualmente como um direito e defini-la como:

[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. (UNESCO, 2010, p. 5)

Uma educação voltada a esse grupo populacional vem se mostrando muito importante para a construção de uma sociedade mais justa, pois, mesmo com toda a luta, as forças contra-hegemônicas não foram capazes de impedir que historicamente poucos conseguissem usufruir das riquezas materiais, científicas e culturais na sua integralidade, deixando uma herança que vem empurrando grande parte da população mundial para longe da educação escolar. Segundo o décimo primeiro Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2014, existem cerca de 700 milhões de jovens e adultos analfabetos em todo o mundo, 250 milhões de crianças em idade escolar que não estão aprendendo o básico de leitura e matemática, e outras quase 120 milhões com pouca ou nenhuma experiência na escola. Os números disponibilizados pelo Relatório fornecem elementos para que possamos compreender, de maneira geral, o tamanho da crise da aprendizagem que se espalha pela África, Ásia e América Latina, regiões mais desiguais do planeta. O documento da UNESCO afirma ainda que esses dados, já alarmantes, podem esconder ainda as disparidades dentro dos países onde questões como pobreza, gênero, localização, língua, grupo étnico, deficiência, entre outras, inviabilizam totalmente o acesso de determinados grupos à escola.

O Brasil está inserido nesse contexto, pois, embora dela tenha se aproximado, não concretizou a universalização do ensino fundamental, dessa forma, uma parcela enorme de brasileiros não consegue manter-se cursando a educação básica na chamada idade própria, enquanto outra sequer teve acesso à educação escolar.

Segundo os microdados do PNAD/IBGE¹ de 2013, o número médio de anos de estudo da população com quinze anos ou mais equivale a pouco menos de oito anos, quando deveria ser igual ou superior a dez anos. Mostra-se efetivamente que a garantia do acesso não assegura também a permanência das crianças e jovens na escola. Além disso, a referida pesquisa indica também que 8,3% da população do país com idade igual ou superior a quinze anos não é alfabetizada. Essa parcela da população se configura como a clientela potencial da Educação de Jovens e Adultos, modalidade da educação básica destinada por lei a esse público.

A exclusão da escola ou do direito de aprender na idade própria faz com que muitos jovens e adultos deixem de completar um número mínimo de anos de escolaridade, sem os quais o indivíduo não terá instrumentos básicos para se inserir na sociedade contemporânea com condições dignas de trabalho e de cidadania. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui meio fundamental para dar a esse segmento uma “segunda chance” de obter os conhecimentos e as habilidades requeridos para a inclusão efetiva no mundo atual (BARRETO; CODES; DUARTE, 2012, p. 5).

Dentro dessa realidade que acabamos de apresentar, concordamos com o posicionamento dos autores citados acima, de que a EJA tem uma função social muito importante no sistema educativo do nosso país, pois se constitui num direito para todos aqueles que desejarem ampliar suas potencialidades humanas por intermédio de novas aprendizagens. Segundo parecer 11/2000 do CNE/CEB², a EJA deve ter como característica marcante a flexibilização, viabilizando o acesso do jovem e do adulto à escola e permitindo assim o prosseguimento dos estudos em caráter regular. Dessa forma, torna-se possível cumprir o que estabelece a Constituição Federal (1988) ao garantir acesso e permanência à educação como um direito subjetivo. É provável que tal característica justifique o fato de Paiva, Machado e Ireland (2004) terem identificado diversos cursos³ ofertados pelos sistemas educacionais do país, em formatos presenciais, semipresenciais, não presenciais e através de exames.

¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

² Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

³ Nesta dissertação será utilizada a expressão cursos, a mesma do Parecer 11/00 do CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, como é possível observar na citação abaixo:

“Os cursos, quando ofertados sob forma presencial, permitem melhor acompanhamento, a avaliação em processo e uma convivência social. Isto não significa que cursos semipresenciais, que combinam educação a distância e forma presencial, ou que cursos não presenciais que se valham da educação a distância não devam conter orientações para efeito de acompanhamento” (BRASIL, 2000, p. 31).

Trataremos, nesta dissertação, da EJA na perspectiva de continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, ofertado pelo sistema público em espaço escolar. Adotaremos como referência o Estatuto da Juventude⁴, que considera jovem a pessoa com idade entre quinze e 29 anos. Por eliminação, os adultos constituem a camada da população com faixa etária acima de 29 anos completos.

Essa separação de ordem cronológica imposta pela legislação não é consenso entre os autores

[...] as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo. (PERALVA, 2007 p. 15)

Na concepção dessa autora, deve-se considerar muito mais do que a idade dos sujeitos para posicioná-los como jovem ou adulto. De acordo com Dias (1982), não existe uma definição de adulto que agrade a todos, podendo haver várias interpretações. Pinto (2010), por exemplo, define adulto como membro da sociedade a quem cabe a produção, a direção social, a obrigação pela reprodução da espécie e no qual se verifica o caráter de trabalhador em sua forma plena. Pequeno (1981, p. 94), entende como adulto o sujeito apto a “[...] agir visando à transformação da realidade, aproveitando os recursos da realidade” e consequentemente que “[...] pode buscar uma melhor qualidade de vida para si e seus semelhantes”.

Podemos perceber como é tênue a diferença entre jovem e adulto, se aplicarmos outros condicionantes culturais e sociais de determinados períodos históricos. Essa definição de adulto que construímos a partir dos dois autores, poderia perfeitamente abrigar os jovens, principalmente em países como o Brasil, pois como enfatizam Barber-Madden e Abe Saber (2010), como também a publicação do UNFPA⁵ de 2010 “Direitos da população jovem”, situações como desestruturação familiar, abandono dos estudos para trabalhar, gravidez, violência e necessidades diversas de sobrevivência fazem com que inúmeros jovens pulem as etapas de sucessão de desenvolvimento.

⁴ LEI N° 12.852, de 05 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude.

⁵ O Fundo de População das Nações Unidas é uma agência da ONU que trata das questões populacionais. Para mais informações, acesse: www.unfpa.org.br

Vista a impossibilidade de construir a contento definições para jovem e adulto partindo de aspectos sociais, históricos, biológicos e de personalidade, consideraremos as definições a partir das características etárias da legislação nacional.

Entre as várias possibilidades de oferta de cursos, centraremos nossas discussões nos cursos semipresenciais, uma estratégia de escolarização de pessoas jovens e adultas que

[...] enquanto estratégia metodológica de produção do conhecimento irá relativizar a relação professor aluno no processo ensino aprendizagem, pois contará com momentos presenciais e momentos não presenciais para o desenvolvimento do currículo. A educação semipresencial em geral se utiliza também como a educação a distância de instrumentos pedagógicos (módulos, livros, apostilas, mídias em CD ou DVD) complementares ao processo ensino aprendizagem, que precisam ser acessados física ou virtualmente pelos alunos. (VALDÉS et al, 2014, p. 204)

Tais cursos são pautados pela flexibilidade de horários, atendimento individualizado ou em grupo com o professor e autoinstrução nos momentos não presenciais e cuja gênese, no Brasil, está na metodologia implantada a partir da efetivação dos Centros de Estudos Supletivos, ainda na década de 1970.

O interesse por esse tema está ancorado em nossa inserção como docente dos cursos semipresenciais da EJA ofertados pelo sistema de educação do governo do Estado da Paraíba, onde fomos apresentados a uma realidade totalmente diferente da que havíamos vivenciado por mais de quinze anos atuando na educação básica. Seguimos as orientações de Freire (2013a), procurando conhecer as dimensões dessa nova realidade na qual estávamos imergindo para desempenhar adequadamente nossas atividades, entramos, então, em contato com seus atores, ouvimos histórias e relatos sobre o universo dos cursos semipresenciais que geraram algumas indagações que precisávamos compreender a partir de uma ação mais sistemática. Entre elas, uma se mostrava latente e se relacionava ao fato de que essa proposta de curso, vem atraindo jovens e adultos ao longo de mais de quarenta anos de existência.

Diante do panorama que foi se construindo durante a nossa atuação nos cursos semipresenciais da EJA, houve uma necessidade de expandir nosso conhecimento sobre o tema para o campo das discussões acadêmicas, onde apresentamos o que Quivy (2013) denomina pergunta de partida: **quais os motivos que**

fazem jovens e adultos optar por se matricular e continuar estudando nos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos para concluir a educação básica?

Concordamos com a seguinte afirmação:

A escolha de um tema para pesquisa mostra-se diretamente interferida por alguns fatores combinados: o interesse do pesquisador, a relevância atribuída pelo próprio autor ao tema cogitado, a viabilidade da investigação, a originalidade envolvida. Mas é preciso reconhecer que, por outro lado, a estes fatores mais evidentes vêm se acrescentar inevitavelmente outros dos quais o próprio pesquisador nem sempre se percebe. (BARROS, 2007, p. 25)

Existia interesse em discutir o tema, e enxergávamos sua relevância, viabilidade e originalidade. Mas, como apresentou o autor, outros fatores que não percebemos a priori foram se revelando importantes para justificar a pesquisa. Verificamos, em nossos levantamentos a respeito das pesquisas já realizadas sobre o tema, que os cursos semipresenciais da EJA não despertam o interesse de pesquisadores em nível de pós-graduação. Essa afirmação pode ser feita quando analisamos quantitativamente as produções que abordaram, de alguma forma, o universo dos cursos semipresenciais, indicando a existência de uma lacuna acerca dessa área específica da EJA, conforme apresentaremos a seguir.

Realizamos a busca por produções acadêmicas que fazem referência aos Centros de Estudos Supletivos (CES), Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) e Cursos Semipresenciais da EJA, selecionando as que apresentem no título, nas palavras-chave, no resumo ou no corpo do texto, referências quanto ao ensino personalizado, à organização modular dos componentes curriculares, à flexibilidade na frequência, à inexistência de carga horária mínima a ser cumprida e à realização de avaliação no processo. Portanto, registramos apenas as pesquisas cujos objetos se aproximam da proposta dos cursos semipresenciais da EJA, independentemente da nomenclatura utilizada.

Iniciamos nosso levantamento a partir da pesquisa coordenada por Haddad (2002), onde se realizou um estado do conhecimento⁶, com o objetivo de detectar e discutir os temas emergentes das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no intervalo compreendido entre 1986 e 1998. Os resultados incidiram sobre as

⁶ Segundo Ferreira (2002), pesquisas desse tipo são denominadas também de “estado da arte” e se propõem a mapear e discutir a produção acadêmica de um determinado campo de conhecimento, na busca por respostas sobre dimensões, épocas, lugares e condições que as pesquisas têm sido produzidas.

produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação na área de Educação do país, onde foram catalogados apenas 222 estudos que abordavam a temática, o que corresponde a 3% do total das 7.568 produções.

Após uma análise mais criteriosa, apenas 183 produções se configuraram pertinentes e foram organizadas em tabelas por temas e subtemas, nas quais é possível identificar, de cada produção, o nome do autor, o ano da defesa, o tipo, o título e alguns aspectos de destaque, tais como objetivo geral do estudo e conclusão. Não encontramos qualquer tipo de referência aos Centros de Educação de Jovens e Adultos, como também aos Cursos Semipresenciais da EJA, mesmo a pesquisa considerando produções realizadas após a promulgação da Lei 9.394/96, onde as ações educativas denominadas Ensino Supletivo passaram a ser identificadas como Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Haddad (2002), os estudos sobre os Centros de Estudos Supletivos tiveram lugar de destaque como uma modalidade que apresentou produção crescente. Encontramos um total de quatorze produções acadêmicas, todas em nível de mestrado, que equivale a 7,6 % de todas as produções sobre EJA desse período.

Quadro 1 – Mapeamento de dissertações sobre EJA, no intervalo compreendido entre 1986 e 1998, que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO/SIGLA DA INSTITUIÇÃO
1	1987	Hilda Lobo da Silva	Interpretação qualitativa da evasão no contexto escolar: o caso do Centro de Estudos Supletivos de Vitória / UFES
2	1987	Aydé Márcia C. Avelar	Ensino Supletivo: realidade e representação / UFScar
3	1988	Rosanália de Sá Leitão Pinheiro	CES: a escola supletiva em Natal-RN nos anos 70 / UFRN
4	1988	Arlete Tiengo	O estudo supletivo através do ensino individualizado por módulos é a solução adequada? – um estudo avaliativo com módulos de matemática / UFES
5	1990	Francina Maria Monteiro Ribeiro	A proposta curricular de história do curso supletivo de primeiro grau da rede pública do Estado de Minas Gerais: uma avaliação tardia / UFRJ
6	1991	Maria José Soares Alves	Educação de Jovens e Adultos via supletivo: uma análise de módulos de ensino adotados nos Centros de Estudos Supletivos – CES (5ª a 8ª série), no município do Rio de Janeiro / UERJ
7	1991	Mário Luiz Alves	A educação de adultos através do ensino supletivo: a prática do Centro de Estudos Supletivos de Dourados-MS / UFMS .
8	1991	Zilda Feigel	Uma avaliação dos Centros de Estudos Supletivos / UFRJ
9	1992	Digelza F. Câmara Lassalvia	O retorno à escola: o Centro Estadual de Estudos Supletivos Dona Maria Mantelli. / PUC-SP
10	1992	Olga Maria Silva Mattos	A educação de adultos no Estado do Paraná: a experiência pedagógica dos CES e do NAES / PUC-SP
11	1992	Sérgio Fumo Miyahara	O retorno à escola: Centro Estadual de Educação Supletiva “Professora Cecília Dultra Caram” em Ribeirão Preto / PUC-SP
12	1995	Suzani Cassiani de Souza	Supletivo individualizado: possibilidades, equívocos e limites no

			ensino de Ciências / Unicamp
13	1997	Eliane Aperecida Torres	Uma abordagem sobre o ensino supletivo: o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo / Unicamp .
14	1998	Antônio Celso Broggio	Educação supletiva: uma avaliação da proposta oficial no cotidiano do Centro Estadual de Educação Supletiva Prof. Antônio José Falcone, em Piracicaba / Unimep .

Fonte: Haddad (2002), **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986 – 1998)**.

Como podemos apreender a partir do exposto na obra de Haddad (2002), Silva (1987) discutiu a questão da evasão num CES, do Espírito Santo. Avelar (1987) pesquisou as relações entre a concepção legal e as representações dos sujeitos envolvidos, e Pinheiro (1988) analisou a implantação e os primeiros anos de funcionamento de um CES no Estado do Rio Grande do Norte. Lassalvia (1992) desvela, por meio da linguagem do cotidiano, o significado da Escola para Jovens e Adultos que retornaram aos estudos no Estado de São Paulo, a fim de superar as dificuldades impostas pelo mundo do trabalho e ascender socialmente. Já Miyahana (1992) fez a análise do discurso de estudantes de um Centro de Estudos Supletivos, concluindo que esse espaço se configura como oportunidade de ascensão profissional, econômica, social e de realização pessoal.

Três pesquisas tiveram como foco os módulos didáticos utilizados no ensino individualizado: Tiengo (1988) avaliou os módulos de Matemática de um Centro de Estudos Supletivos (CES), em Vitória - Espírito Santo; Alves M. J. (1991) analisou os módulos de Língua Portuguesa de um CES do Estado do Rio de Janeiro, e Souza (1995) teve como foco os módulos de Ciências Naturais utilizados num CES da Unicamp - SP. Alves M. L. (1991) estudou a experiência de um Centro de Estudos Supletivos em Dourados - MS, enquanto Broggio (1998) estabeleceu a desigualdade entre a educação oferecida num CES e o perfil do usuário, concluindo que essa proposta não se constitui no modelo ideal. Feigel (1991) investigou se o CES atendia às necessidades dos alunos e concluiu que sim. Ribeiro (1990) avaliou os CES a partir do currículo, Torres (1997) analisou o perfil de um CES no Estado de São Paulo e Mattos (1992) analisou a proposta do Departamento de Ensino Supletivo no Estado do Paraná, concluindo que a mesma não se efetivou.

O trabalho dissertativo realizado por Ribeiro (2009) fez um balanço das teses e dissertações que apresentam a Educação de Jovens e Adultos como tema de pesquisa, num período entre 1999 e 2006, e cuja fonte utilizada foi o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse trabalho acadêmico foi nossa base de referência, pois, mesmo enfocando

as políticas educacionais, apresenta, em seus apêndices, os resumos de todas as 594 produções, sendo 522 dissertações e 72 teses catalogadas. Analisamos os títulos das produções acadêmicas e seus respectivos resumos, à procura de produções, seguindo o que havíamos feito no estado da arte de Haddad (2002).

Catalogamos três dissertações: uma fez referência aos Centros de Estudos Supletivos, outra teve como foco os Centros de EJA e a terceira os cursos semipresenciais. Fazendo uma quantificação com o total de produções apresentadas por Ribeiro (2009), as mesmas correspondem a apenas 0,5 % delas, deixando claro que no intervalo, houve um avanço significativo nas produções sobre EJA, entretanto mostra uma queda considerável no número de produções que enfocam nosso objeto de estudo.

Quadro 2 – Mapeamento de dissertações sobre EJA no intervalo compreendido entre 1999 e 2006, que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos, Centros de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Semipresenciais da EJA.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO/SIGLA DA INSTITUIÇÃO
1	2004	Edith Weiduschat	Marcha Forçada: um estudo sobre práticas e representações do aluno do CEJA / FURB
2	2005	Graça Helena Silva de Souza	Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no centro de estudos supletivos/SENAI / UERJ
3	2006	Lilian Cristina Caldeira	Políticas públicas e prática escolar de educação de jovens e adultos: uma análise de textos e contextos / UEL

Fonte: Ribeiro (2009), **Estado do conhecimento da educação de jovens e adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999 – 2006).**

Weiduschat (2004) pesquisou as práticas, representações, emoções e expectativas do aluno adolescente, jovem, adulto e idoso que frequenta o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Blumenau – SC, onde se buscou caracterizar o estudo semipresencial e seus sujeitos. Souza (2005) teve como enfoque um Centro de Estudos Supletivos do SENAI-RJ e a problemática da modalidade semipresencial. Caldeira (2006) analisou a relação estabelecida entre os documentos legais e a perspectiva que emana da vivência escolar da EJA semipresencial na cidade de Londrina-PR.

Nossa intenção era consultar o banco de teses e dissertações da CAPES, à procura das produções acadêmicas realizadas entre 2007 e 2014. Não foi possível concretizá-la, pois, em todas as tentativas⁷, encontravam-se disponíveis apenas as produções dos anos 2011 e 2012. Como alternativa, consultamos primeiro a Biblioteca

⁷As tentativas para consultar publicações anteriores a 2011, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, ocorreram de 16 de abril de 2014 até 6 de abril de 2015.

Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, para catalogar o que foi produzido no período. Repetimos a estratégia já utilizada em Haddad (2002) e Ribeiro (2009) e encontramos apenas uma dissertação.

Quadro 3 – Mapeamento de dissertações sobre EJA no intervalo compreendido entre 2007 e 2014, que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos, Centros de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Semipresenciais da EJA.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO/SIGLA DA INSTITUIÇÃO
1	2013	Luciana Bandeira Barcelos	Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos? / UERJ

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Barcelos L. (2013) refletiu sobre as concepções de educação de jovens e adultos (EJA) vigentes, analisou práticas diversificadas de atendimento desenvolvidas em um Centro de Estudos Supletivos (CES) e fez uma avaliação do ensino semipresencial nessa modalidade.

Retomamos o entendimento de que seria importante consultar o banco de teses e dissertações da CAPES, mesmo que para analisar apenas os trabalhos acadêmicos do biênio já citado. E nesta pesquisa encontramos duas dissertações que tratam dos cursos semipresenciais na Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 4 – Mapeamento de dissertações sobre EJA no intervalo compreendido entre 2011 e 2012, que tratam de temas referentes aos CES, CEJAS e Cursos Semipresenciais da EJA.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO/SIGLA DA INSTITUIÇÃO
1	2012	Ana M ^a da Trindade Rodrigues Rauber	Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – DouradosMS / UCDB
2	2012	Leandro Siqueira de Melo	Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói / UERJ

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

⁸A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, estimulando o registro e a publicação eletrônica de teses e dissertações, disponibilizando, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país com um catálogo, possibilitando acesso fácil e rápido a esses documentos. São disponibilizados o título, o autor, o resumo, palavra-chave e a ligação com a instituição de origem da obra, responsável por disponibilizar o documento integral. Mais informações consultar: <http://bdtd.ibict.br/>

Rauber (2012) analisou a perspectiva de educação dos estudantes e a concepção de educação do Projeto Pedagógico e dos professores do ensino Fundamental e médio do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados – CEEJA/MS. Seu objetivo foi compreender a perspectiva de educação dos estudantes, e a concepção de educação dos professores do CEEJA – Dourados/MS, como também identificar a concepção de educação presente no Projeto Pedagógico do CEEJA – Dourados/MS, enquanto que Melo (2012) fez uma reflexão sobre as possibilidades e perspectivas dos sujeitos que potencializam a Educação de Jovens e Adultos dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro - CEJA/RJ.

Debruçamo-nos também, no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a procura de pesquisas que abordassem, de alguma maneira, nossa temática de estudo. A referida associação está dividida em Grupos de Trabalho que se constituem como instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores de determinada área de conhecimento no campo da educação. Atualmente são 23 Grupos nos quais se inserem pesquisadores de uma mesma área de conhecimento, que nutrem o objetivo de debater e definir as atividades acadêmicas em Reuniões Científicas Nacionais. Já aconteceram 36 Reuniões até a data presente pesquisa, mas o sítio da instituição⁹ disponibiliza apenas as produções apresentadas em formato de trabalho e pôster a partir da 23ª Reunião.

Ficamos restritos ao GT18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e catalogamos 242 produções, das quais apenas quatro, apresentadas no quadro a seguir, se relacionam com a temática estudada, correspondendo a 1,6% do total.

Quadro 5 – Mapeamento das produções apresentadas em Reuniões Nacionais da ANPED, no intervalo compreendido entre a 23ª, ocorrida em 2000, e a 36ª, datada em 2013, que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos, Centros de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Semipresenciais da EJA.

Nº	ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	FORMATO
1	2005	Graça Helena Silva e Souza	Centro de Estudos Supletivos – CES/RJ: tensões entre o instituído e o instituinte em uma escola semipresencial para jovens e adultos	Pôster
2	2008	Lilian Cristina Caldeira e Doralice A. P. Gorni	Ensino semipresencial na educação de jovens e adultos: leitura do cotidiano escolar	Trabalho
3	2012	Luciana Bandeira Barcelos	Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos. O que é qualidade na educação de jovens e adultos	Pôster
4	2013	Luciana Bandeira	Diagnóstico de um Centro de Estudos	Trabalho

⁹ Para mais informações, consultar: www.anped.org.br

		Barcelos	Supletivos. O que é qualidade na educação de jovens e adultos.	
--	--	----------	--	--

Fonte: Sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Acesso em: 20/04/2015.

Constatamos que as produções não trazem informações novas, pois fica evidente, após a leitura das mesmas, que se tratam de recortes de trabalhos dissertativos produzidos pelas autoras em questão e que já havíamos identificado. Portanto não as consideraremos como produções inéditas para esse levantamento.

A partir da indicação de professores do Programa de Pós-graduação ao qual estamos vinculados, realizamos uma consulta em sítios de busca, na rede mundial de computadores, e encontramos mais algumas produções acadêmicas relevantes que não apareceram em nossas buscas anteriores.

Quadro 6 – Mapeamento de dissertações que tratam de temas referentes aos Centros de Estudos Supletivos, Centros de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Semipresenciais da EJA, encontradas em consulta na rede mundial de computadores.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO/SIGLA DA INSTITUIÇÃO
1	2010	Jerry Adriani da Silva	Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado! / UFMG
2	2010	Rita de Cássia Boscoli Soler Morete	O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA-PP) significa realmente espaço formativo? / UNESP
3	2013	Izabel Conceição Nascimento dos Santos	Tecnologias de ensino na educação de jovens e adultos: o ensino personalizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio - CES / UEPA

A pesquisa de Silva (2010)¹⁰ buscou descrever e analisar, por meio de observações, análise documental e entrevistas, se os educandos são, de fato, reconhecidos nas propostas pedagógicas de estabelecimentos de EJA, localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte, entre eles um que oferta cursos semipresenciais.

Morete (2010) investiga o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, como uma alternativa de política pública, na direção de averiguar em que medida essa escola que oferta o ensino individualizado semipresencial constitui-se num espaço formativo para os alunos. Santos (2013)¹¹

¹⁰ A referida pesquisa nos foi indicada pelo Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva do PPGE/UFPB.

¹¹ Fomos alertados sobre a existência dessa pesquisa acadêmica pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos, vinculado ao PPGE/UFPB, que, ao participar do XXII Encontro de Pesquisa Educacional Norte/Nordeste, participou de uma seção de comunicação oral, na qual a autora apresentou um recorte de seu trabalho dissertativo.

procurou analisar o trabalho docente e delineou os desafios sobre a utilização do ensino personalizado semipresencial como uma tecnologia de ensino na EJA.

Cobrimos um espaço temporal de 27 anos e registramos 23 produções. Precisamos considerar que pode ter ocorrido omissão de algumas pesquisas, não por descuido do pesquisador, mas por limitações que impedem o alcance de uma maior precisão. Alguns trabalhos acadêmicos, como é o caso de Tebcherani (2001), Santos (2003) e Oliveira (2004), citavam os Centros de Educação de EJA, mas não deixavam claro se a proposta de cursos ofertados era presencial ou semipresencial. E como não conseguimos acessar essas e outras produções na íntegra, não foi possível obter respostas, logo, optamos por não considerá-las.

Além da impossibilidade de acesso a muitas produções acadêmicas, existe outro complicador, relacionado ao fato de que cada sistema de ensino no Brasil tem liberdade de organização. Portanto,

No âmbito estadual, o número de modalidades oferecidas tem sido muito grande. Existem cursos de alfabetização que podem ser realizados em espaços escolares ou em espaços cedidos pela comunidade; cursos de suplência, em regimes de escolarização com avaliação no processo ou fora, através dos exames de massa ou pelos centros de ensino supletivo; centros de ensino supletivo que oferecem através de ensino modular, a suplência de 1º e 2º graus; cursos por rádio e tv, com avaliação no processo ou não. Isto traz como consequência uma diversidade de nomenclaturas e estruturas organizacionais, de amplitude reduzida, com dispersão de esforços e baixa capacidade de sistematização e acúmulo de conhecimento. (HADDAD, 1992, p. 9)

Temos o entendimento das dificuldades de se encontrar uma identidade pedagógica da EJA, pois, como relata Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), é fruto da procura pela adequação às características específicas da população à qual se destina, justificando assim a existência de diferentes propostas educativas. Mas também precisamos concordar em parte com Haddad (2002), considerando que muitas propostas semelhantes estão mergulhadas em uma diversidade de nomenclaturas que inviabiliza a sistematização do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento e o aprimoramento das propostas, pois as ações que poderiam ser compartilhadas e servir como experiências em outras realidades permanecem isoladas e na invisibilidade.

Mesmo com as limitações já expostas, podemos utilizar o resultado de nosso levantamento para tecer algumas considerações importantes. Pelo menos, ao longo do

período temporal ora citado, a oferta de EJA semipresencial foi objeto de estudo em pelo menos um Estado das cinco regiões brasileiras, mas o grande volume das produções se concentra nas regiões Sul e Sudeste. Porém ocorreu esquecimento gradativo dos cursos semipresenciais da EJA por parte dos pesquisadores em educação, principalmente na Região Nordeste, onde não encontramos registros de produções referentes ao tema nas últimas duas décadas.

Como aponta o Parecer nº 07/1997, o termo Supletivo, mesmo após as mudanças da legislação, não foi revogado por alguns sistemas de educação, como evidenciamos em Barcelos (2013).

Outro fato a ser considerado é a ausência de teses. Todas as produções levantadas são dissertativas, revelando que pelo menos a grande maioria dos pesquisadores não tiveram o interesse de se manter estudando a temática após esse primeiro passo da vida acadêmica.

Seria objeto de outro estudo saber se a ausência de produções se reflete na falta de discussões acadêmicas a respeito do tema, ou se ocorre o contrário. Nossa inserção como discente num Programa de Pós-Graduação em Educação confirmou que há um desconhecimento dos cursos semipresenciais da EJA na academia:

O educador brasileiro, principalmente o da área de educação das universidades, tem feito questão de ignorar até o pouco que se tem realizado no Brasil em termos de educação formal a distância, como é o caso dos CES. A maioria não sabe o que é, do que se trata ou como funciona. Alguns dizem que já ouviram falar. Perguntem aos profissionais das faculdades de educação do país se conhecem o sistema CES. Vão dizer que sim, é claro. Experimente então tirar algumas informações como as que aparecem neste livro. Vão ter uma surpresa. (MAFRA, 1998, p. 148-149)

O autor é contundente em seu posicionamento, apontando que há um desconhecimento a respeito dos CES que pode ser extensivo aos cursos semipresenciais da EJA ofertados na atualidade. O desinteresse dos docentes por essa área leva à não discussão da temática e, como consequência, provoca o desconhecimento. Fomos constatando essa realidade em conversas nos espaços informais e a cada fala que proferimos nos componentes curriculares, explicando nossa proposta de pesquisa. Isso ocorreu principalmente nas comunicações orais e apresentação de pôster nos eventos de que participamos, através da exposição de produções a respeito dos cursos

semipresenciais da EJA¹². Questionamentos frequentes – E isso existe? Onde tem EJA assim? Onde se oferece esse tipo de curso? Esses cursos certificam? E são legalizados? – mostravam-nos a todo o momento que as pessoas mais experientes ainda conseguiam relacioná-los aos cursos ofertados nos Centros de Estudos Supletivos. Pouco sabiam; contudo a grande maioria demonstrava total desconhecimento. Duas reações eram comuns: alguns ficavam intrigados e surpresos com cursos semipresenciais na EJA e acabavam considerando uma proposta pertinente e inovadora; já outro grupo visualizava os cursos semipresenciais como um fóssil de um passado muito remoto e que não se enquadrava mais nas perspectivas atuais da educação.

A ausência de pesquisas e o desconhecimento a respeito dos cursos semipresenciais da EJA conduziam inevitavelmente a questionamentos sobre a relevância de estudá-los na atualidade. Não seria perda de tempo aprofundar o conhecimento de algo que ninguém conhece? Os cursos semipresenciais da EJA não estariam sucumbindo frente às inovações do novo milênio? Não seria apenas objeto de estudo pelo viés da história? Em que essa proposta de curso contribui para a educação escolar de pessoas jovens e adultas?

Superamos as incertezas e começamos a compreender que

[...] nenhum objeto de pesquisa está ultrapassado ou que todo o conhecimento sobre um dado objeto possa ser exaurido. Existe sempre um novo olhar ainda possível aos pesquisadores. No campo da educação (e das demais ciências), não existe um desgaste do objeto, uma vez que ele está constantemente em movimento, possui dinamicidade e situa-se em contextos históricos e sociais diferenciados. É produção humana exposta a transformações de toda ordem e abrangência (SILVA, 2011, p. 31)

Dentro dos princípios apresentados pelo autor, pesquisar o universo dos cursos semipresenciais da EJA se justifica pelos seguintes motivos:

- a Educação de Jovens e Adultos ainda é um tema de pesquisa pouco estudado;
- a grande maioria das pesquisas existentes em EJA se restringem às etapas de alfabetização e letramento;

¹² V EREBIO (Encontro Regional de Ensino de Biologia), SBEnBIO/UFRN, 2013; Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior, UFPB, 2013; IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, UFPB, 2013; III Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos da Região Nordeste, 2014.

- os cursos semipresenciais da EJA não estão na pauta de discussões acadêmicas, haja vista o desconhecimento dos estudantes já em nível de Pós-Graduação;
- os cursos semipresenciais da EJA não são conhecidos nos espaços de discussão científica;
- estamos produzindo conhecimento com um objeto pouco explorado por outros pesquisadores;
- temos possibilidade de divulgar e contribuir com outros estudos a respeito dos cursos semipresenciais da EJA.

Esta investigação, a partir do que foi exposto, tem como **objetivo geral** de pesquisa analisar os motivos que fazem jovens e adultos optar por se matricular e continuar estudando nos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos para concluir a educação básica. E, sob a ótica de uma compreensão mais ampla a respeito do movimento dos sujeitos para os cursos semipresenciais, com os **objetivos específicos** pretendemos:

- identificar o perfil dos discentes dos cursos semipresenciais da EJA;
- descrever as necessidades educativas desses discentes;
- apontar as características dos cursos semipresenciais da EJA que podem contribuir com a construção de novas propostas para a educação escolar de jovens e adultos.

Em busca de respostas, escolhemos como lócus da pesquisa a Escola **Reencontro**, que integra o sistema de educação do Estado da Paraíba, mas se notabiliza por atender exclusivamente a jovens e adultos, ofertando cursos presenciais e semipresenciais da educação básica.

Além dessa INTRODUÇÃO e das CONSIDERAÇÕES FINAIS, organizamos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, DOS CENTROS DE ENSINO SUPLETIVO AOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA, estudaremos as origens do Ensino Supletivo, encontrando os motivos que levaram à concepção e à implantação dos Centros de Estudos Supletivos, como uma estrutura organizacional que possibilitou ações articuladas para oferecer educação escolar a pessoas jovens e adultas

numa proposta de curso diferenciada, para em seguida discutir como se deu o deslocamento para os cursos semipresenciais da EJA que são ofertados atualmente.

O segundo capítulo intitulado OS PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA, aborda a metodologia utilizada neste estudo. Nele relatamos nossa aproximação do tipo de pesquisa e as concepções que se apresentaram mais relevantes para essa escolha. Faremos uma imersão no lócus da pesquisa, na sua organização e especificidades. Em seguida, discorreremos sobre as técnicas utilizadas para obter as informações necessárias, apresentaremos os atores principais da pesquisa e explicaremos nosso procedimento frente às informações obtidas em nosso campo de pesquisa.

O terceiro capítulo, REDUZINDO UMA FOTOGRAFIA PARA CABER NA MOLDURA, apresentamos a análise das informações obtidas com a aplicação de questionário junto aos estudantes que frequentam cursos semipresenciais, com vistas a identificar o perfil dos sujeitos, perceber como os mesmos se movimentam nesse espaço e conhecer suas necessidades educativas contempladas por essa modalidade de curso. No quarto capítulo, REVELANDO OS MOTIVOS, discutiremos as características dos cursos semipresenciais da EJA que possibilitam o reencontro de muitos sujeitos com a educação escolar.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, discutiremos aspectos relevantes de nossas descobertas sobre as especificidades deste estudo de caso, importantes para superar limites e apresentar novas possibilidades, não só para melhorar os cursos semipresenciais da EJA, como também para apresentar elementos que contribuam com a construção de novas propostas para a modalidade.

CAPÍTULO I: DOS CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS A EJA SEMIPRESENCIAL

A ação de educar pessoas jovens e adultas em nosso país surge, segundo Paiva (2003), junto com a instrução pública, tendo como marco a chegada dos membros da Companhia de Jesus em nossas terras. A partir disso começou a história da EJA, quando foi se construindo

[...] um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de comunicação a distância. (HADDAD; DI PEIERRO, 2000, p. 108)

Grande parte das produções acadêmicas que tratam da educação de pessoas jovens e adultas tenta apresentar toda essa complexa história. Optamos por percorrer outro caminho, conforme exposição feita pelos outros autores supracitados trata-se de uma história marcada por discontinuidades, com uma diversidade de ações no campo formal e informal. Portanto, relatar de forma coerente toda a história da EJA num trabalho dessa envergadura, que precisa ser realizado dentro de prazos estabelecidos é inviável.

Optamos então por fazer um recorte temporal, onde não pretendemos apenas contar uma história, mas entender quais os fatores que levaram o governo brasileiro a idealizar, na década de 1970, os Centros de Estudos Supletivos. Essa proposta, mesmo repaginada, mantém sua essência e continua a ser uma possibilidade educativa para um contingente considerável de pessoas.

O início da década de 1960 se caracterizou pelo acirramento ideológico de forças antagônicas, que conduziram a intensos debates sobre os rumos a serem tomados pela sociedade nas mais diversas áreas. A burguesia e a classe industrial tentavam manter a todo custo sua hegemonia. Mas

[...] as forças de esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária,

agrária, educacional). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente. (SAVIANI, 2008, p.23)

A educação foi se configurando como um elemento importante para os grupos de esquerda. Na visão de Haddad e Di Pierro (2000), esse teria sido o período áureo da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, principalmente no campo das ideias. Graças à atuação de vários educadores, principalmente Paulo Freire, com uma nova proposta epistemológica amplamente difundida por sindicatos, igrejas e outros grupos sociais, cuja ação não era pensada para mas sim com o povo, buscava “[...] um trabalho educativo cuja finalidade principal é a autonomia, libertação ou emancipação de algum segmento oprimido” (LIVISOLO, 1988, p.25). O resultado dessas ações se concretizou em uma série de campanhas e programas em diversas regiões do país que contavam também com o apoio de governos populistas.

Na efervescência no contexto histórico da realidade brasileira, foi realizada a implantação de vários movimentos designados de cultura popular, entre os quais destacam-se: Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961), que se expandiu para vários estados; Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que, a partir da experiência de Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 371)

Além da conquista da autonomia, esses movimentos buscavam, a partir da cultura do povo, conduzir os sujeitos à conscientização e à leitura de mundo, o que proporcionaria o avanço gradativo em direção à transformação das realidades impostas pelas classes privilegiadas. De acordo com Cunha e Góes (1985), a ampliação da escolarização da população, com o apoio dos governos populistas, acrescentaria em poucos anos, cinco milhões de eleitores ao corpo eleitoral do país. Assim, desequilibraria o poder das oligarquias em favor do movimento popular. Essas experiências exitosas foram suprimidas pela deflagração do golpe ocorrido em 1964.

Fruto de uma coalizão civil e militar, o golpe configura a ascensão de um novo bloco de poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira – nacional e internacional –, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas. O espectro de interesses representados por esse conjunto autoriza-nos a qualifica-lo como uma elite. (GERMANO, 2011, p. 17)

Essa elite nacional, formada pela coalisão apresentada por Germano (2011), não estava só, sendo apoiada pelos Estados Unidos e suas empresas multinacionais que vislumbravam defender seus interesses na região latino-americana, pois o mundo capitalista estava aterrorizado com o que acontecera na pequena ilha de Cuba. Temendo que outros levantes populares se espalhassem pelo resto do continente, impossibilitando a expansão dos negócios na referida região, os norte-americanos trataram das articulações e de toda a logística para a implantação do modelo capitalista por todo o continente.

O golpe militar no Brasil durou mais de duas décadas e se configurou como uma ditadura. Segundo Bobbio (1997), pode ser chamado assim, o governo que se estabelece e afasta o regime constitucional através da força. Depois da conquista do poder, continua a exercer a violência, suprimindo todas as liberdades civis e políticas. Em termos gerais, a população brasileira viveu um período de terríveis acontecimentos, que ceifaram a liberdade democrática do cidadão, com a censura da imprensa, prisões, perseguições, exílios, torturas e assassinatos. A repressão se estabeleceu por todo país, educadores foram presos, programas governamentais extintos, e os espaços onde se promovia a inovadora forma de educar a população de jovens e adultos foram fechados ou reprimidos. Tais ações educativas continuaram a existir na clandestinidade, mas sem possibilidade de ocupar os espaços formais e avançar para ações além da alfabetização para pequenos grupos.

Em 31 de março de 1964, o governo ditatorial inaugurou um novo momento para a nação, alicerçado na repressão ao contraditório e na lógica capitalista de desenvolvimento, idealizando o Brasil como uma grande potência econômica em nível mundial. Para tanto,

[...] as inovações propostas para a educação propiciaram novos tipos de usos políticos de todo o aparato pedagógico, adaptando-o à realidade de novos tempos e a novos modelos de controle do exercício da cidadania e de preparação e “quadros” qualificados para o trabalho

das fábricas. Indústrias que primeiro o capital brasileiro e, depois, o internacional, começaram a semear pelo país. (BRANDÃO, 1994, p. 88)

Como demonstra Brandão (1994), a lógica era promover a educação como um instrumento estratégico de controle das tensões sociais e como importante ferramenta para abastecer a indústria de mão de obra qualificada e contribuir para ascensão da nação a patamares elevados da economia mundial. Como nos apresenta Saviani (2008), essa conjuntura inicia a concepção produtivista da educação em nosso país, amplamente incorporada ao longo dos anos à legislação do período, pautando-se em evitar duplicação de meios para fins idênticos e melhores resultados com o mínimo de desperdício. A partir dessa linha de pensamento, vai se construindo uma reforma educacional no Brasil, apoiada dentro dos pressupostos da pedagogia tecnicista. De acordo com Saviani (2011), esta tinha como base os pressupostos da neutralidade científica e inspirava-se na racionalidade, na eficiência e na produtividade, com vistas a tornar a educação um processo objetivo e operacional, onde professor e estudante ocupam posição secundária de meros executores do processo. Processo este concebido, planejado, coordenado e controlado por especialistas habilitados, neutros e imparciais. Garantia-se, assim, a padronização e a eficiência em todas as etapas. Segundo Lira (2010), inaugura-se uma proposta de reorganização de toda educação, com vistas a torná-la mais objetiva e operacional, evitando-se ao máximo as interferências de caráter subjetivo.

Os rumos tomados à época pela educação brasileira, como nos indicam Aranha (1996a) e Nogueira (1998) foram apoiados financeira e tecnicamente pela USAID, uma agência norte-americana subordinada à Administração de Cooperação Internacional, criada pelo Ato de Segurança Mútuo em 1958, dotada de condições jurídico-econômicas para ordenar e regular projetos de ajuda econômica externa, atuando na infraestrutura econômico-social (rodovias, energia elétrica, educação, saúde, saneamento e habitação), desenvolvimento agrícola, industrial e repasse a bancos nacionais de desenvolvimento. Em relação à educação brasileira, foram firmados doze acordos entre os anos de 1964 e 1968, segundo Romanelli (1986), abrangendo todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), os ramos acadêmico e profissional, a reestruturação administrativa, o planejamento, o treinamento de pessoal docente, o currículo, a distribuição de livros técnicos e didáticos.

A autora supracitada não poupa críticas aos direcionamentos tomados pelo MEC, sob a influência técnica da USAID, argumentando que os acordos firmados beneficiaram muito mais os Estados Unidos do que o Brasil. Ao analisar os documentos oficiais, concluiu que as mudanças realizadas tinham como discurso integrar o Brasil ao modelo capitalista ocidental, mas apenas contribuíram para mantê-lo numa posição periférica frente às grandes potências. Esse posicionamento é também compartilhado por Saviani (2008), Germano (2011), Ferreira Jr. e Bittar (2008). As críticas negativas às ações que modificaram a educação nacional durante o período são muito contundentes e defendem:

[...] a ajuda internacional ao sistema educativo brasileiro visou simplesmente a transformação do estudante em um indivíduo treinável pela fábrica, e mais facilmente preparável para o aperfeiçoamento de sua competência profissional e técnica na força de trabalho, do que seria se não tivesse tal educação. Isso porque, à escola do modo de produção capitalista, não cabe, por questão de coerência, o papel de formar o trabalhador final em nível de eficiência profissional para desempenho na indústria, mas o de instrumentizá-lo nos valores do Capital, da competição, da propriedade privada, enfim socializa-lo na racionalidade do capital. (ARAPIRACA, 1979, p. 261)

As palavras de Arapiraca (1979) reforçam as críticas aos acordos promovidos entre o Brasil e a agência americana, destacando o aspecto eminentemente tecnicista e o objetivo que estaria implícito nessas ações, apenas a adequação da educação ao modelo imposto. Aranha (1996 b) discorreu sobre as consequências dos acordos, denominados “consequências funestas”. Segundo a autora, deixaram a educação burocratizada, suprimiram o currículo, inferiorizaram o trabalho dos professores, afastaram o planejamento educacional da escola, fracassaram na implantação das disciplinas técnicas, provocando, dessa forma, a queda do nível da escola pública. Também distanciaram ainda mais a educação superior das camadas populares. Para os autores já citados, Saviani (2008), Germano (2011), Ferreira Jr. e Bittar (2008), Arapiraca (1979), Aranha (1996 b), dentre tantos outros, os resultados conseguiram apenas formar de mão de obra barata, sem qualificação e pronta para fazer parte da trincheira dos trabalhadores de baixa remuneração.

É preciso considerar que existem aqueles que não corroboram a ideia de que os acordos MEC-USAID, e as mudanças surgidas com seus desdobramentos, tenham sido nocivas para a educação brasileira. Essas opiniões contrárias partem principalmente

dos que tratam o golpe de estado como revolução¹³ e participaram, de alguma forma, de sua implantação ao longo do percurso histórico. Calmon (1974) afirma, em uma de suas obras, *A educação e o milagre brasileiro*, que não é possível negar os créditos às importantes ações promovidas pela “Revolução”. Entre elas cita: formulação de uma nova política educacional; obrigatoriedade de os municípios brasileiros dispenderem no mínimo 20% do orçamento no ensino primário; fixação do salário-mínimo para o professor graduado e leigo; implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva ao professor do ensino superior; criação de Centros Regionais de Pós-Graduação; implementação de ginásios polivalentes; execução de projetos de extensão universitária como Rondon, Mauá e CRUTAC; implantação do 1º e 2º graus; implantação do Centro Brasileiro de Televisão Educativa; criação de centros de treinamento, aperfeiçoamento para professoras leigas do ensino primário e a implantação do projeto de educação primária via satélite.

No tocante às realizações em favor da educação de pessoas jovens e adultas durante a ditadura militar, a atuação se deu em duas frentes:

[...] o Estado viu-se obrigado a dar respostas a questões sociais que incorporassem aspectos das iniciativas populares do período anterior e que ao mesmo tempo servissem aos objetivos da ditadura. No que respeita à educação de adultos, essa iniciativa governamental é expressa na criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e, posteriormente, através da Lei 5.692/71, que criou o ensino supletivo. Com essas políticas o governo militar enquadrou as ações de educação de adultos no processo de desenvolvimento a ser consolidado no país, desestruturando as práticas populares. (VIERO; SIQUEIRA; VIEGAS, 1999, p. 33)

Além da formação de quadros para a indústria, abordada anteriormente, os autores citados acima apresentam outra intencionalidade nas duas iniciativas educacionais voltadas a esse grupo específico da população: a) substituir as práticas populares exitosas que foram reprimidas pelo regime e deixaram uma lacuna que precisava ser ocupada, para não gerar animosidade da população para com o regime e b) lidar, segundo Sampaio (2009), com as tensões sociais promovidas pela negação

¹³ De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) não se pode confundir golpe de estado com revolução, pois a primeira se configura apenas como tentativa de mudança das autoridades políticas existentes dentro do quadro institucional, que modifica nada ou quase nada os mecanismos políticos, sociais e econômicos, sem a participação efetiva da população, haja vista que é realizada por um agrupamento já pertencente a elite. Além do que uma revolução se configura pela perda de poder, de status e de riqueza dos grupos dominantes subjugados e de fato isso não ocorreu em nosso país a partir de 1964. Portanto. O ocorrido tratou-se realmente de um golpe de estado.

histórica da educação para grande parte da população. Ribeiro (2000) também destaca a preocupação do governo com os baixos índices de escolarização da população, as quais poderiam atrapalhar os planos de tornar o Brasil uma potência. Esse problema já havia sido resolvido por outras nações que atingiram o patamar de nação de primeiro mundo.

O Ensino Supletivo foi um dos marcos de ação da ditadura militar. A utilização do termo Supletivo como correlato de educação de pessoas jovens e adultas não surge na década de 1970, com os militares. De acordo com os estudos de Cavalcanti (1987), o termo surge em 1890, para designar os exames que dariam acesso ao ensino superior. A educação, nesse momento histórico era, de livre iniciativa e gradativamente foi sendo ofertada a partir das demandas das classes privilegiadas. Para os jovens e adultos que não dispunham de recursos financeiros, restava conseguir instrução suficiente para prestar um exame realizado fora do processo escolar, o exame supletivo, que depois passou a ser conhecido como exame de madureza. Esse foi durante muito tempo o único caminho a ser trilhado por aqueles que conseguiam vencer as barreiras da alfabetização e avançar em seus estudos, demonstrando, assim, como o acesso à educação no Brasil pertencia realmente a uma pequeníssima parcela da população.

Mesmo considerando os limites desta extensão e o caráter ideológico dos serviços oferecidos, limites estes impostos pelo caráter da sociedade de classes brasileira, um número crescente de pessoas foi atingido, criou-se na maioria dos estados uma estrutura de atendimento à educação de adultos; no plano formal, além de pela primeira vez encontrarmos um capítulo inteiro sobre educação de adultos em uma lei federal, houve, sem dúvida alguma, um amplo debate legislativo educacional sobre a educação de adultos e suas várias formas de manifestação. (HADDAD, 1987, p. 18)

Pelo que expomos, temos convicção de que não é possível apresentar uma defesa das atrocidades cometidas durante o período da ditadura militar, mas não podemos ser ingênuos e tentar apagar todas as realizações positivas da época. Portanto, mesmo considerando as intenções do Estado autoritário que governava o país para com a educação de jovens e adultos, concordamos com Haddad (1987), de que a nova versão do ensino supletivo apresentada na Lei nº 5.692/71 se constituiu num avanço, no sentido de oferecer oportunidades educativas a uma parcela considerável da população, de forma estruturada e com recursos financeiros disponíveis. A certeza do avanço pode ser prontamente demonstrada, se compararmos a LDB de 1971 com a anterior promulgada na década anterior, a Lei nº 4.024/61. Esta última apresenta em um único artigo

dedicado à temática, uma única oportunidade aos maiores de dezesseis anos, a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação dos exames de madureza, como já vinha acontecendo ao longo da história. A Lei nº 5.692/71 rompeu com essa tradição mais que secular e, como enfatiza Mattos (1989), ofereceu uma nova perspectiva a jovens e adultos trabalhadores, com possibilidades diversas, a qual passou a se denominar ensino supletivo, apenas como uma das opções possíveis.

O Ensino Supletivo deveria suprir a escolarização regular de jovens e adultos que não conseguiram estudar ou concluir os dois graus básicos na chamada idade própria, proporcionando através da volta à escola, a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização aos que seguiram o ensino regular no todo ou em parte. O artigo 25, da Lei nº 5.692/71, mostra como a ação do ensino supletivo amplia a oferta educativa a jovens e adultos, abrangendo desde as fases iniciais da educação escolar até cursos de atualização de conhecimentos, aperfeiçoamento e capacitação profissional em níveis elevados, numa perspectiva de educação amplamente defendida por órgãos internacionais como a UNESCO, que é o da educação permanente.

De acordo com Castro (1980), o Parecer 699, de 1972, da C.E/ C.F.E. se debruçou sobre o capítulo IV da Lei 5.692/71 e se tornou um documento fundamental, ao fixar a doutrina proposta para a educação de pessoas jovens e adultas. O Parecer 699/72 enfatiza que o proposto capítulo se constituiria no maior desafio aos educadores brasileiros, proporcionando a ligação do “[...] presente ao passado e ao futuro, na mais longa linha de continuidade e coerência histórico-cultural de uma reformulação educacional já feita [...]”. Conclui que o capítulo da LDB abria possibilidades para o surgimento de “[...] um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças [...]” de um mundo que se modificava em ritmo crescente.

Era possível, com a promulgação da Lei 5.692/71, vislumbrar um novo olhar para a EJA, que avança não só em relação aos exames de madureza, mas também para além do processo de alfabetização, certificando e abrindo possibilidades para uma educação permanente. O Parecer 699/72 apontou ainda quatro funções do Ensino Supletivo:

A **Aprendizagem** é a “formação metódica no trabalho” ministrada pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, diretamente ou por meio de instituições que mantenham para esse fim; a **Qualificação** é o preparo profissional proporcionado a não-aprendizes, tecnicamente

falando, em níveis inferiores, idênticos ou superiores aos da Aprendizagem; a **Suplência** é a escolarização intensiva ou extensiva, ou o reconhecimento de escolarização, que se oferece a quantos não tenham seguido os estudos regulares na idade própria; e o **Suprimento** é a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização “mediante repetida volta à escola”, dispensada aos que “tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”. (PARECER 699/72, p. 50)

O referido parecer aponta que cabe a oferta do ensino supletivo por meio de cursos e exames. Analisando cada função, podemos perceber como essa proposta era abrangente e vinculada a muitas possibilidades. Destacaremos apenas as características da função de suplência, pois é nessa função que encontramos as origens dos atuais cursos semipresenciais da EJA.

A suplência, segundo o Parecer 699/72, tinha função compensatória. Buscava corrigir as falhas do sistema regular, possibilitando o retorno de jovens e adultos ao processo de escolarização. Superava as limitações do exame de madureza, pois, além dos exames, poderia acontecer na forma de cursos, os quais de acordo com o artigo 25 da Lei nº 5692/71, deveriam ter estrutura, duração e regime escolar ajustados às finalidades e ao tipo de estudante. Poderiam ser ministrados em classes ou mediante utilização de rádio, correspondência, televisão e outros meios que possibilitassem o alcance do maior número possível de estudantes.

O parecer vislumbrou três possibilidades de cursos de suplência, denominados sistemáticos, assistemáticos e assistemáticos-sistemáticos.

Chamamos sistemáticos os estudos em que após o planejamento, evidentemente indispensáveis a todos, a execução e o controle se desenvolvem sob um direto relacionamento professor e aluno, assistemáticos, os que se realizam livremente nas duas últimas fases, como nos programas desenvolvidos por televisão, rádio e correspondência, sem contato imediato de transmissor e receptor; e assistemáticos-sistemáticos aqueles em que as duas modalidades se alternam [...] (PARECER 699/72, p. 31)

Os cursos de suplência precisavam obedecer às normas baixadas pelos Conselhos de Educação e poderiam ser ofertados em nível de 1º e 2º graus, mas para tanto, deveriam incluir um núcleo-comum fixado para o ensino regular. Estariam livres quanto à obrigatoriedade de oferta, carga-horária, tempo total de duração de períodos letivos. A idade mínima para iniciar os cursos ficou estabelecida em 14 anos completos

para o 1º grau e 18 anos para o 2º grau. As avaliações poderiam ser realizadas dentro ou fora do processo, e o estudante teria frequência livre.

O Parecer não esboçou decisões oficiais a respeito das metodologias dos cursos supletivos, enfatizando que seria algo imprudente, pois a nova realidade possibilitaria a construção de uma nova didática para lidar com essa nova escola aberta. No entanto, destacou a necessidade do emprego da tecnologia e dos meios de comunicação de massa para ajustar os métodos de ensino e aprendizagem ao grande volume de conhecimento produzido pela humanidade. O imprescindível, de acordo com Boynard, Garcia e Robert (1972), era a oferta de cursos com estrutura, funcionamento e duração apropriados para a faixa etária à qual estariam destinados. Essa flexibilidade que deveria marcar os cursos de suplência, na concepção de Lobo Neto (1975, p. 38), seria necessária para que possibilitasse “[...] atingir um número maior de alunos”.

Uma observação muito pertinente do Parecer 699/72 diz respeito aos professores do Ensino Supletivo. Estes deveriam ter preparo adequado para atuar dentro das características próprias de escola, de estudante e de metodologia a empregar, além das peculiaridades locais e regionais que deveriam ser atendidas. Alertava que isso é o que se exigiria de qualquer professor, sendo necessário deixar as especificidades dos dois sistemas, regular e supletivo, bem claros, para não termos no Ensino Supletivo uma mera reprodução do praticado no ensino regular.

A ampliação das possibilidades educativas seria a grande marca do Ensino Supletivo. A partir da promulgação da Lei nº 5692/71, abriu-se um leque de expectativas, atraindo jovens e adultos aos caminhos escolares, seja para obter certificação, melhorar seu grau de estudo, seja para adquirir formação profissional ou ainda ampliar seus conhecimentos. Cavalcante (1987) afirma que o ensino supletivo ganha relevância para seus promotores, pois se adequava perfeitamente à lógica economicista como fator muito importante na formação de recursos humanos potenciais que ajudariam na melhoria da produtividade econômica, formando indivíduos capazes de contribuir ainda mais com o projeto do novo Brasil, moderno se encaminhando para tornar-se uma potência econômica.

Dentro da lógica tecnicista, em 1973 o MEC estruturou o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), que ficou responsável pela coordenação dos programas e das ações em nível nacional, de acordo com Cavalcante (1980), com o intuito de oferecer assistência técnica e financeira a todas as Unidades da Federação, possibilitando a implantação e implementação de novas experiências. O DESU agiu como articulador e

propositor das ações. Aos outros entes federativos, caberia a execução e prestação de contas relativa aos investimentos realizados e resultados obtidos. Portanto, podemos concluir que

Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. A lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isso criou uma grande variedade, tanto de formas de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119)

Os autores nos apresentam algumas considerações importantes a respeito do protagonismo das Unidades Federativas, criando departamentos, coordenações, produzindo material didático, melhorando e ampliando as estruturas físicas e a diversidade de cursos e exames de 1º e 2º graus, tornando a década de 1970 um marco para a consolidação da educação de pessoas jovens e adultas no espaço formal. Mas é preciso considerar que, pelo modelo administrativo da nação, tal conquista só foi possível devido à assistência técnica e aos recursos disponibilizados na época pelo Governo Federal.

Lopes (1985) identificou as seguintes iniciativas idealizadas e conduzidas pelo DESU: cooperação técnica e financeira a Unidades da Federação, capacitação de recursos humanos, novas metodologias, qualificação e habilitação profissional, Projeto Logos I e II, Centros de Estudos Supletivos e os Núcleos Avançados de Educação Supletiva.

1.1 OS CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS

Como tentamos demonstrar, pelo menos em termos da Educação de Jovens e Adultos, a Lei nº 5692/71 se configurou como um avanço em relação à lei anterior. Porém, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), provocou um enorme desafio, pois gerou uma demanda em potencial que, a partir da promulgação da lei em questão, se inseriu no sistema educativo do país, necessitando ser entendida. Segundo Castro (1989), uma pesquisa realizada pelo MEC em 1973, junto às Secretarias Estaduais de

Educação de todo o país, detectou a existência de uma população aproximada de vinte milhões de pessoas na faixa etária entre 15 e 39 anos, sem o primeiro grau completo¹⁴.

No documento editado pelo MEC/SEPS, intitulado *Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos*, que serviu como referência para capacitar os recursos humanos para atuar nos CES de todo Brasil, Mafra (1979/1980) também apresentou esses números e, com base no senso demográfico de 1970, fez uma comparação entre o que era ofertado nos níveis primário, médio e superior com o que seria necessário para atender todo o Ensino Supletivo.

Quadro 07 – Oferta do ensino regular no Brasil e a demanda para o atendimento ao ensino supletivo.

OFERTA DE ATENDIMENTO	ESPECIFICAÇÕES		
	ALUNOS	PROFESSORES	SALAS DE AULA
Ensino Regular Primário, Médio e Superior.	19.652.115	820.000	362.354
Ensino Supletivo de 1º Grau	21.000.000	1.050.000	525.000

Fonte: Mafra (1979/80).

Os números necessários para atender toda a potencial demanda do Supletivo impressionavam, isso porque, só em termos de 1º Grau, praticamente se igualavam aos números obtidos pela soma dos três níveis de ensino. Significava que, para atender o dobro do contingente, seria necessário dobrar também os investimentos que vinham atendendo à população do ensino regular até aquele momento. Não havia orçamento para tanto. E mesmo que houvesse, uma proposta nos moldes da oferta regular não seria viável, pelo menos em curto prazo. Como questionava Mafra (1979/80): onde se conseguiria mais de um milhão de professores? Quanto tempo seria necessário para construir mais de meio milhão de salas de aula? Os brasileiros aptos e já engajados na força de trabalho estariam dispostos a enfrentar obrigatoriamente mais três horas e meia de aulas diariamente? Ou deixariam de trabalhar para retornar à escola? O que fazer com os que trabalhavam em horários diversos? E como contemplar os que precisavam se ausentar da escola por período determinado?

Era um desafio enorme abarcar uma quantidade tão grande de pessoas no sistema educacional. Como enfatiza Ferraz (1976), a estrutura do ensino regular¹⁵ não

¹⁴ Primeiro grau equivale hoje ao que se denomina Ensino Fundamental.

era capaz de atender aos reclames e à demanda desse contingente criado após a promulgação da Lei nº 5692/71. Para vencer as dificuldades, fazia-se necessária uma proposta que considerasse todos esses aspectos e que conseguisse garantir a oferta de educação escolar a toda população jovem e adulta. Como enfrentamento ao problema,

A solução que os técnicos do MEC encontraram para operacionalizar de forma efetiva o ensino supletivo foi a criação dos CES: Centros de Estudos Supletivos, nova modalidade de escola, cuja proposta seria a de atender a curto prazo a clientela potencial de ensino supletivo no Brasil, com baixo custo operacional, melhor padrão de rendimento do ensino, adoção de tecnologias educacionais modernas e metodologia própria. (CASTRO, 1989, p. 8)

O projeto estava submerso na filosofia tecnicista para a educação, portanto, “[...] baseado no trinômio tempo, custo e efetividade” (POCARPO, 2011, p. 2) se apresentava como uma solução altamente viável, pois, em curto prazo, responderia aos anseios da população, compensando a escolarização regular, formando mão-de-obra, atualizando os conhecimentos, sem dispendir vultosos recursos e profissionais. De acordo com Soares (1996), esses estabelecimentos de ensino foram pensados como proposta para atender ao grande desafio da educação nacional, oferecer educação a todos os jovens e adultos que estavam fora do processo de escolarização. Não se tratava de uma nova roupagem do modelo estabelecido, mas de uma nova escola, totalmente diferenciada e com objetivos idênticos aos da escola denominada regular. Justificando que, enquanto uma escola prepararia aquele que iria engajar-se no mercado de trabalho para contribuir com o desenvolvimento da nação, o novo modelo de escola cuidaria dos que já faziam parte do mundo do trabalho. Portanto, como bem enfatiza Haddad (1991), o discurso que justificava o projeto CES estava pautado no viés econômico. Preocupava-se com o atendimento a uma grande demanda populacional a um baixo

¹⁵ A promulgação da Lei nº 5692/71 fixou dois sistemas de ensino no Brasil, o regular e o supletivo. No entendimento da época o ensino regular era aquele: “[...] ministrado em escolas, circunstância que o faz conhecido como ensino escolar. Estrutura-se em graus, de acordo com um escalonamento que leva em conta as fases do desenvolvimento biopsicológico do aluno. Seus estudos se fazem de maneira intencional e sistemática, obedecendo certos mínimos de conteúdo e duração fixados pela autoridade competente. A aferição dos seus resultados se faz obrigatoriamente no processo, e pelo próprio estabelecimento. Os atos escolares são disciplinados de maneira a se poder aferir-lhes a qualquer tempo, a validade. São autorizados e reconhecidos pela autoridade pública e por elas fiscalizados, sendo também reconhecidos os diplomas, certificados e atestados expedidos pelas escolas que os ministram”. Esse ensino se caracterizava ainda pela “[...] sua regularidade, ou seja, a sujeição a regras determinadas e preestabelecidas, disciplinadoras de todos e cada um dos aspectos acima indicados, e de outros acaso existentes” (FERRAZ, 1976, p.68).

custo, embora apresentasse uma solução pedagógica moderna que ofereceria alto padrão de rendimento de ensino e utilização de tecnologias educacionais diferenciadas.

Os primeiros testes aconteceram em 1974, quando entrou em funcionamento o primeiro CES do país, na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte. Na sequência, foi inaugurado mais um na capital do Estado de Goiás. A partir das informações coletadas realizaram-se ajustes de planejamento que permitiram a expansão da proposta a todo o território nacional. Para descrever as principais características dos CES, nos apoiaremos na obra de Mafra (1979/80) e nas produções acadêmicas que discorreram sobre o tema e às quais tivemos acesso a saber: Castro (1989), Mello (1982), Félix (1986), Haddad (1991), Souza (1995), Torres (1997), entre outros. Acreditamos que assim poderemos superar a dificuldade que tivemos para acessar as publicações oficiais do Ministério da Educação. Segundo Fávero (2009), estas ficaram dispersas após a extinção do Departamento de Ensino Supletivo (DESU) em 1979.

1.1.1 Uma escola de educação permanente

Na proposta inicial para denominar os CES, havia uma tendência de identificar essas escolas como Centros de Ensino. Mas o termo *ensino* foi suprimido, segundo Mafra (1979/80), de forma acertada, pois a perspectiva era de que os CES se tornassem estabelecimentos que pudessem atender a todas as funções estabelecidas no Parecer 699/72, do Conselho Federal de Educação: suplência, qualificação, suprimimento e aprendizagem. Portanto, adotou-se o termo *Estudos*. O referido autor alertou ainda para outro ponto importante. Dentro da previsão de atendimento às quatro funções do supletivo nos CES, seria incoerência tentar adjetivá-los como espaços onde só se ensinava, uma vez que, como enfatizamos, ficariam condicionados a uma única função.

A *priori* os CES deveriam contribuir de forma mais incisiva com a escolarização de um grande contingente de pessoas, apesar de não ser essa a sua única atribuição. A ideia era de que com o passar dos anos e o sucesso das reformas na estrutura de funcionamento da educação no país, todos alcançariam a conclusão do 1º e 2º graus nas idades ditas corretas, e, garantiriam também uma formação técnica ao final do processo. Assim, as funções de suplência e aprendizagem dos CES perderiam gradativamente o espaço para as funções de suprimimento e qualificação, dentro da filosofia da educação permanente. Portanto, os CES se transformariam, ao longo do tempo, em escolas onde se poderia

[...] buscar ensino, educação permanente, onde se encontrará difusão cultural, seja pelos meios convencionais, seja pela utilização de tecnologias que permitam a utilização de multimeios diretos e indiretos, [...] pode voltar-se para o desenvolvimento comunitário, pode conveniar com entidades públicas e privadas para encaminhamento dos seus alunos, pode propiciar atividades ligadas ao artesanato, à preservação do folclore ou ao desenvolvimento das artes plásticas, à habilitação profissional a nível de 2º grau ou à profissionalização sem grau ou nível de escolaridade. (MAFRA, 1979/80, p. 15)

Tomando as palavras de Mafra como parte do discurso oficial, percebemos que concepção dos CES estava alinhada com as discussões realizadas em âmbito internacional, principalmente a partir da II CONFINTEA¹⁶ ocorrida em 1960, na cidade de Montreal no Canadá. As discussões à época eram marcadas pelo aumento da produção, da guerra-fria, da expansão das multinacionais, dos investimentos das nações ricas em setores como educação e saúde. O mundo estava em transformação. Portanto, mais uma vez, era preciso preparar a população para as demandas que se apresentariam num futuro já facilmente vislumbrado e pautado principalmente nas revoluções científicas e tecnológicas. Nesse sentido, a Conferência apresenta-nos o conceito que marcaria a Educação de Jovens e Adultos até os dias atuais, a educação permanente.

O conceito de educação permanente passa a ter, no seu mais profundo sentido, uma linha de totalidade que significa não apenas aproveitar o indivíduo para desempenhos econômicos e sociais, mas procurar que este desenvolva solidariedade humana em empreendimentos comuns, solidariedade com estruturas sociais e mudança de mentalidade para o mundo também em mudança. A educação permanente é muito mais do que uma noção, é uma linha integrativa de ação que inclui todos os homens sem exceção, dentro de um processo de aprendizagem e reformação contínua na capacidade do homem entender a vida. Com a educação permanente se tenta que a educação volte a ser realmente um aprendizado ao longo da vida e não simplesmente, um simulacro de aprendizado. (MOSQUERA, 1980, p. 146)

O autor compreende o conceito de educação permanente de forma muito positiva, ao considerá-la como uma necessidade do próprio homem no desafio para compreender toda a dinâmica da vida. Seria uma tentativa de resgate aos primórdios da sociedade humana em que a educação acontecia naturalmente e ao longo do tempo para garantir a sobrevivência. Na concepção de mundo que se apresentava após a década de

¹⁶ Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

1960, a educação deveria acontecer nos espaços formais e não-formais, no intuito de garantir habilidades e competências para o ser humano se adaptar às novas perspectivas, possibilidades e desafios que se apresentarão para ele de forma permanente. Werthein (1985) acredita que essa concepção é resultado das mudanças tecnológicas enfrentadas pelas sociedades dos países ricos e industrializados, ou seja, seria uma maneira encontrada para ajustar a sociedade a permanentes mudanças causadas pelo desenvolvimento econômico e tecnológico. Por isso, o autor faz uma crítica à tentativa de impor essa concepção de educação permanente também aos países pobres, onde o desenvolvimento já é tardio ou não tem perspectiva de acontecer em longo prazo. Pensamento também compartilhado por Gadotti (1982), que acredita que o modelo de educação permanente valoriza as possibilidades do homem em relação a uma realidade pautada no progresso, na inovação tecnológica, no lucro e no modelo industrial enraizado para a vida social.

A CONFINTEA seguinte, realizada no ano de 1972, em Tóquio, apresentou elementos importantes para a compreensão da dimensão pretendida para a educação de adultos naquele momento histórico.

A educação deve combinar teoria e prática, trabalho e aprendizagem. O vínculo entre desenvolvimento econômico e educação tem sido particularmente forte nos anos sessenta. O aumento do desemprego e deslocamento de mão de obra em vários países, devido às mudanças tecnológicas foi compensado, entre outras coisas, com a aplicação de sistemas de requalificação, aumentando formação no local de trabalho nas atividades da indústria e de extensão cooperativas de ensino e centros de formação rural. Através de escolas noturnas, ensino por correspondência e outros meios, os adultos terão a oportunidade de estudar sem desistir de seu trabalho. (RELATÓRIO DA CONFINTEA III, 2014, p. 154, tradução nossa)

Percebemos que a proposta é de incentivar a capacitação técnica para atender ao mercado de trabalho, vinculada às perspectivas de manutenção e entrada no mercado de trabalho, imposta pelo grande fluxo imigratório para as grandes cidades e principalmente pelos avanços tecnológicos. Mas também é importante perceber, na transcrição do trecho do relatório, a ênfase dada à ocupação de espaços informais, como também formas para avançar do modelo tradicionalmente estabelecido de aprendizagem para um modelo mais flexível. A partir do novo contexto de sociedade, havia uma “[...] necessidade de tornar o homem mais flexível e adaptável ao meio cambiante o que exige uma educação que mude suas estruturas externas” (RAMÍREZ, 1975, p. 37).

Por ser constatada a procura, cada vez maior, dos adultos pela educação escolar, o relatório final menciona que “[...] devem se levar em conta as necessidades específicas da educação de adultos na hora de planejar novas escolas ou outras instituições educativas” (RELATÓRIO DA CONFINTEA III, 2014, p.163, tradução nossa). Alertando ainda que o espaço escolar muitas vezes é o único em que o adulto pode receber um apoio adequado.

Podemos concluir, a partir do exposto, que os CES eram estratégicos para o governo brasileiro. Com esses estabelecimentos de ensino funcionando em todo o território nacional, diminuiriam as tensões sociais por meio da oferta da educação a toda a demanda potencial do Ensino Supletivo, sem gastar vultosos recursos. E, além disso, essa modalidade de ensino serviria como uma ótima propaganda, mostrando que o Brasil procurou atender às orientações internacionais construídas nas últimas CONFINTEAS, com sua nova escola, específica, para atender a jovens e adultos, aberta para a promoção de inúmeras possibilidades de educação permanente, preparando a população para os desafios futuros na grande nação que estava se construindo, formando sujeitos entendedores da necessidade de se aprender durante toda a vida, para garantir o emprego, conquistar novas possibilidades e ser produtivo para sua nação. Portanto, o sucesso dos CES colocaria o Brasil na vanguarda da promoção da educação para todos, transmitindo a impressão de que estava se construindo uma nação democrática e popular.

1.1.2 O avanço dos Centros de Estudos Supletivos

Os CES não constituíram um sistema integrado de escolas. Não pertenciam ao Ministério da Educação, mas ao sistema de educação da Unidade Federativa onde eram construídos. O MEC, de acordo com Mafra (1979/80), Castro (1989) e Torres (1997), prestava toda assistência técnica para implantação de uma unidade, financiava a construção, as despesas iniciais de instalação e a aquisição do equipamento básico. Além disso, fornecia ou financiava a compra de materiais didáticos e preparava os recursos humanos que atuavam nos Centros, através de um projeto específico denominado 9.4.

As unidades dos CES começaram a se espalhar por o todo território nacional. De acordo com Torres (1997), foram implantados, após as experiências de Natal e Goiânia, nas seguintes capitais: Manaus, Teresina, João Pessoa, Recife, Maceió,

Aracajú, Florianópolis e Porto Alegre. Mafra (1979/80) registra, no final da década de 1980, uma total de 40 CES, atendendo cerca de 25.000 estudantes. No documento *O Ensino Supletivo no Brasil* produzido pelo MEC/CFE para a XIX Reunião Conjunta do Conselho Federal com os Conselhos Estaduais de Educação dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal em 1983, aponta para a existência de 63 CES, distribuídos segundo o quadro apresentado abaixo.

Quadro 08 – Centros de Estudos Supletivos funcionando em 1983 em todo território nacional.

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE CES EM FUNCIONAMENTO
Rondônia, Acre, Amapá, Amazonas, Roraima, Pará, Piauí, Maranhão, Ceará, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Goiás e Paraíba	1
Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Distrito Federal	2
Pernambuco	3
Rio Grande do Sul	5
Rio de Janeiro e Bahia	7
Minas Gerais	17
TOTAL	63

Fonte: Brasil (1983)

Houve um crescimento progressivo no número de CES, que alcançaram todas as Unidades Federativas do país. Após dez anos, a grande maioria dos estados possuía um único CES, o que nos pode levar a questionamentos a respeito da adesão dos sistemas de ensino, como resposta eficiente ao atendimento de jovens e adultos.

O MEC não financiava a construção de imediato dos CES. Era necessário que o sistema de ensino interessado implantasse uma experiência, adaptando um prédio já existente que dispusesse de um espaço com cerca de 200m², situado em uma área de densidade demográfica elevada e com boa rede de telecomunicações. Verificada a viabilidade a partir dessa experiência inicial, o sistema de ensino deveria enviar, ao Ministério, um projeto de instalação. De acordo com Mafra (1979/80) e Castro (1989),

o projeto deveria conter: planta-baixa da edificação a ser construída, *layout*¹⁷, apresentação, justificativa, objetivos, metas, especificações das metas e indicadores, cronograma, planejamento dos custos, organogramas, fluxogramas de trabalho, acompanhamento, avaliação, e os instrumentos que iriam possibilitar a apreciação adequada dos resultados.

Também era necessário um regimento apreciado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Nele deveria constar a finalidade, a atuação, o regime e a estrutura do futuro CES. Castro (1989) destaca ainda que três etapas eram vitais para a implantação efetiva de um CES com apoio financeiro do MEC: alocação dos recursos financeiros que garantiriam o funcionamento ininterrupto da unidade, o recrutamento dos funcionários para atuar no CES e, posteriormente, o treinamento dos mesmos.

1.1.3 Estrutura física e organização funcional dos CES

Os CES podiam ter modelos arquitetônicos diversos, com variadas possibilidades de ocupação dos espaços, mas impreterivelmente não poderia deixar de existir cinco setores fundamentais, que são os seguintes.

COORDENAÇÃO

Com uma área aproximada de 20m², se responsabilizava pela coordenação de todas as atividades pedagógicas e administrativas do Centro. Esse setor era composto por um suporte administrativo, e tinha como responsável a figura do coordenador. Este, de acordo com Mafra (1979/80), deveria ser uma pessoa portadora de curso superior com formação pedagógica e administrativa, além de possuir preparação específica para exercer a função.

TRÁFEGO

Nesse setor de aproximadamente 12 m², ficavam arquivos, fichários e escaninhos para a guarda de material, além de mesas para atendimento aos estudantes.

¹⁷ *Layout* é uma palavra de origem inglesa que significa plano ou esboço. No caso específico, o *layout* era a parte do projeto que deveria apresentar a proposta de organização das áreas mais importantes do CES.

A função do tráfego deveria ser realizada preferencialmente por professores com experiência administrativa e com treinamento específico para atuar no setor em questão. Para Mafra (1979/80), o tráfego se constituía no setor mais dinâmico de um CES. Possuía atribuições muito diversificadas. Incumbia-se da matrícula dos estudantes e da triagem dos mesmos, das orientações necessárias quanto à dinâmica de funcionamento do CES, da distribuição do material didático, do controle do fluxo de estudantes pelos diversos setores e da documentação, do fornecimento de informações, das reformulações no fluxo de atendimento, da expedição de documentos e da elaboração de relatórios.

ORIENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesse setor se realizavam as atividades docentes. Segundo Mafra (1979/80), o setor deveria ocupar uma área superior a 50m² e que possibilitasse a instalação de um mínimo de dez boxes com dimensão de 3m², que recebiam o nome de cabines. Em cada um desses espaços, estariam instaladas mesa, duas cadeiras e armários para guardar os materiais do orientador e de acompanhamento dos estudantes. Caso fosse possível, deveria existir também nesse setor uma sala de avaliação que aumentaria a capacidade de atendimento dos estudantes.

Os orientadores se responsabilizavam pelas seguintes atribuições:

- planejamento das atividades do setor no que concerne às respectivas disciplinas¹⁸;
- conscientização da clientela para o ensino individualizado, metodologia e técnicas de estudo utilizado no CES;
- análise do material específico nos setores de Biblioteca e Audiovisual;
- orientação da clientela em relação a estudos e exames;
- atendimento individual ou em grupo;
- indicação do material de estudo mais adequado a cada caso;
- seleção e indicação de livros, publicações e audiovisuais necessários aos CES;
- elaboração de pré e pós-avaliação;
- elaboração de materiais instrucionais;
- atribuição de conceitos de acordo com o padrão de desempenho para a programação específica;
- testagem de técnicas de ensino personalizado que permitam assegurar a produtividade em termos de rendimento do aluno;
- elaboração de programação de cunho cívico, cultural e recreativo a ser executada pelo CES, em consonância com a coordenação;

¹⁸ Hoje descritas como componentes curriculares.

- acompanhamento e controle através de fichas de atendimento à clientela;
- fornecimento ao Tráfego, em tempo hábil, dos dados do atendimento no Setor. (MAFRA, 1979/80, p. 35-36)

Percebemos, nas atribuições apresentadas acima, que o orientador de aprendizagem desempenhava um papel diversificado e vital para a qualidade do CES. Além de desempenhar bem sua função docente, influenciava diretamente nos setores de biblioteca e audiovisual, analisando os materiais didáticos e indicando as atividades dos estudantes nesses setores. Cabia também a ele desenvolver ações extracurriculares e testar novas possibilidades. Considerando essa responsabilidade do orientador, fica claro o entendimento de que estariam habilitados a atuar como orientadores de aprendizagem, apenas professores licenciados, com experiência comprovada na educação de adultos e treinados sobre novas metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem.

BIBLIOTECA

Deveria ocupar aproximadamente 60m², para atender cerca de 30 estudantes ao mesmo tempo. Esse setor deveria ter um bibliotecário responsável pela organização e utilização do acervo, atuando também como facilitador da aprendizagem, orientando os estudantes na busca por materiais bibliográficos adequados e incentivando e desenvolvendo nos estudantes o hábito pela pesquisa.

AUDIOVISUAIS

Setor que oferecia acesso dos estudantes a recursos didáticos audiovisuais. Deveria ser composto por cabines individuais, salas de projeção e uma sala para guardar equipamentos e materiais para eventuais reparos. O responsável por esse setor era o operador de equipamentos audiovisuais e cabia ao mesmo registrar os equipamentos, fazer pequenos reparos, fornecer informações aos estudantes e orientá-los na utilização dos equipamentos, sugerir a compra de novos recursos audiovisuais e fornecer as informações referentes à utilização do espaço e dos equipamentos. Mafra (1979/80) informa que os equipamentos indispensáveis para que o setor funcionasse a contento seriam os seguintes: projetores de vídeo, projetor de slides, retroprojetor, fones de

ouvido, projetor de imagens opacas, *kit* para a produção de slides, gravador de fitas cassetes, peças de reposição, entre outros.

Em alguns CES se verificava a existência de um setor responsável por definir princípios, métodos, abrangência e ação pedagógica dos chamados estudos por correspondência, que oferecia à possibilidade do estudante se preparar a distância, para exames a serem realizados no próprio CES ou para exames nos estados.

Como em qualquer outra escola da época, faziam também parte do quadro funcional dos CES pessoal de apoio como datilógrafos, mecanógrafos, vigilantes, auxiliares administrativos e serventes gerais.

1.1.4 A Proposta metodológica dos CES

A proposta metodológica dos CES tornava as escolas diferenciadas de todas as outras encontradas nos diversos sistemas de educação do país, pois estava pautada no que se denomina ensino individualizado ou personalizado¹⁹.

Em sentido puro, como apresenta Pimentel (1998), ensino individualizado é o método educativo no qual um professor se ocupa de um único estudante por determinado período de tempo. Sendo assim, seria o mesmo utilizado no passado pelas classes privilegiadas, no qual as crianças não se dirigiam à escola, recebiam formação escolar em casa, destacando-se a figura do preceptor²⁰. Esse entendimento não estaria totalmente correto, pois tais ações educativas, na maioria das experiências, não levavam em conta uma das marcas do ensino individualizado, considerar as características e as necessidades dos estudantes.

Ramírez (1975) alerta para o equívoco cometido, ao entendermos que esse ensino sugere apenas a promoção do individualismo, porque, na verdade, o que se pretende é proporcionar ao estudante o ensino e a atenção necessária que o mesmo merece ter. Para o autor, cada homem possui um ritmo próprio de assimilação e crescimento que se distingue dos demais. Por isso, considera não ser aceitável um

¹⁹ Consideraremos neste trabalho ensino individualizado e ensino personalizado como sinônimos. Mas é preciso entender que isso não é consensual entre os estudiosos da área. Para alguns autores, segundo Mello (1982), o ensino individualizado está dividido em graus de individualização, medidos a partir da interferência do professor no processo pedagógico e do poder de decisão do estudante envolvido. O ensino personalizado seria apenas um desses graus, cabendo aos estudantes a seleção dos objetivos e ao professor a escolha dos materiais didáticos a serem utilizados durante todo o processo ensino-aprendizagem.

²⁰ De acordo com Cunha (1987), o termo tem origem no século VXI e significa “aquele que ministra preceitos e instruções”.

ensino para uma massa, que se baseia num hipotético estudante intermediário, ou médio, que acaba impedindo muitos de avançar, abandonando outros que não conseguem acompanhar o ritmo imposto.

Saldanha (1972) considera a origem do ensino individualizado no pensamento de Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.) e Santo Tomás de Aquino (1224 – 1274), pois, para a referida autora, em ambos se verifica a intenção de colocar o estudante no centro do processo, sendo ele o responsável pela aprendizagem, cabendo ao mestre o papel de orientador da autoinstrução do estudante. Afirma ainda que a individualização do ensino foi sistematizada por John Dewey (1859 – 1952) e se pautava na utilização do método científico, na participação ativa do estudante, na orientação individualizada e na busca pela socialização dos conhecimentos. A partir dos trabalhos de Dewey, surgem variadas experiências, como as de Robert Dottrens (1893 – 1984), Ovide Decroly (1871 – 1932), Maria Montessori (1870 – 1952), Fred Simmons Keller (1899 – 1996), dentre tantos outros.

Parra (1978) credita que a ampla divulgação do ensino individualizado se deu por três razões, a primeira seria fruto da insatisfação das sociedades, naqueles países onde a comunidade costuma participar ativamente do processo educacional, com a qualidade do ensino ofertado. A segunda estaria no desenvolvimento da tecnologia educacional, trazendo não só um amplo arsenal instrumental adequado, como também diversos estilos de aprendizagem, influenciando em características sistêmicas, para conhecer o potencial do estudante, suas limitações, o nível de domínio dos conteúdos, suas habilidades, entre outros. Que revelam as diferenças individuais de cada um estudante. A terceira repousa nas contribuições da psicologia, reconhecendo as diferenças individuais, como fator importante no processo ensino-aprendizagem. Saldanha (1972) aponta a grande relevância do trabalho de Jean Piaget (1896 – 1980), que procurou compreender o desenvolvimento do ser humano a partir de dois movimentos relacionados ao conhecimento, a assimilação e a acomodação. Através do primeiro, cada sujeito vai adaptando os novos conhecimentos ao seu mundo pessoal; através do segundo, vai se adaptando ao mundo, dentro do seu próprio ritmo. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem, para ser efetivo, deve estar centrado no sujeito:

[...] cada indivíduo desenvolve os processos de assimilação e de acomodação segundo seu ritmo próprio, ou seja, cada indivíduo alcança o equilíbrio das estruturas cognoscitivas, numa determinada

situação de aprendizagem, em diferentes períodos de tempo. Isto significa que cada indivíduo deve ter sua oportunidade de avançar na aprendizagem não só de acordo com suas capacidades e motivações, mas também segundo o seu ritmo próprio. (SALDANHA, 1972, p. 53)

Além desse posicionamento de respeito às individualidades, Zaniol (1982) e Parra (1978) destacam ainda que as teorias behavioristas²¹ deixaram influências na estruturação do ensino individualizado, principalmente em procedimentos para a aquisição de novos comportamentos, a ser mensurados no levantamento do comportamento inicial e final do sujeito envolvido.

É dentro desse entendimento de respeito a cada sujeito e da mensuração de comportamentos que encontramos uma definição adequada para o entendimento do ensino individualizado. Por isso, podemos entendê-lo como

[...] um método que atende às diferenças individuais, proporciona a cada um o tempo necessário para atingir os objetivos e conduz os estudantes a elevado nível de proficiência no atingimento de objetivos. (ZANIOL, 1982, p. 12)

Como já abordamos, surgiram várias experiências de ensino individualizado. E de acordo com Zaniol (1982), todas deveriam seguir alguns princípios básicos que listamos abaixo:

1 – a modificação de comportamento a ser atingido pelo estudante deve ser algo a ser concretamente observado e mensurado;

2 – para que o professor possa programar um ensino adequado ao estudante, precisa realizar um levantamento prévio para quantificar as aquisições pretendidas no final do processo;

3 – o estudante deve participar ativamente do processo de aprender; para tanto, a realização de exercícios, atividades de campo e experiências de laboratório são fundamentais no alcance dessa participação;

4 – o estudante deverá ser informado constantemente do seu desempenho nas atividades, pois o sucesso reforça para a continuação dos estudos; ao conhecer o fracasso, o estudante evita sua repetição;

²¹ De acordo com Abbagnano (2012, p.119), o behaviorismo trata-se de uma “corrente da psicologia contemporânea que tende a restringir a psicologia ao estudo do comportamento, eliminando qualquer referência ‘consciência’, ao ‘espírito’, e, em geral, ao que não pode ser observado e descrito em termos objetivos”.

5 – o programa instrucional se desenvolve e deve ser percorrido em pequenas etapas;

6 – programar contingências de reforço para aumentar comportamentos desejados, pois as pessoas tendem, em suas vidas diárias, a se comportar de modo a evitar experiências negativas e a repetir experiências recompensadoras. Por isso, ações como elogios verbais, reconhecimento público, participação em atividades de interesse do estudante após bons resultados, utilização de materiais que conduzem ao sucesso do estudante, são importantes para reforçar comportamentos positivos nos estudantes;

7 – o estudante deve ser o responsável por controlar a velocidade do seu progresso nos estudos, pois cada estudante tem características, história de vida, experiência e tempo disponível para se dedicar aos estudos.

Percebe-se que, independentemente da proposta de ensino individualizado a ser considerado, o que se busca é atender às necessidades educativas, respeitando as possibilidades e as limitações de cada sujeito. Deve haver claro entendimento de que todos são capazes de seguir com os estudos e aprender, mas cada sujeito necessita de um tempo hábil para conseguir atingir determinados objetivos. Essa forma de pensar a educação é contrastante com o modelo chamado tradicional. Para compreender melhor as diferenças entre o ensino tradicional e o ensino individualizado, podemos utilizar o quadro comparativo dessas duas propostas.

Quadro 09 – Comparação entre as características do ensino tradicional e as do ensino individualizado.

ENSINO TRADICIONAL	ENSINO INDIVIDUALIZADO
O foco está no trabalho do professor.	O foco está no trabalho do estudante.
O estudante participa passivamente.	O estudante participa ativamente.
Tempo de estudo constante.	Tempo de estudo variável.
Objetivos para conhecimento do professor.	Objetivos definidos para o conhecimento do estudante.
Predominância de um meio instrucional.	Utilização de múltiplos meios de acordo com os objetivos
O professor é o veículo transmissor da informação.	O professor planeja as situações de ensino-aprendizagem, orienta e avalia.
O material didático complementa as informações do professor.	O material didático promove a autoinstrução.

Fonte: Zaniol (1982).

Como podemos verificar nesse quadro, as posições ocupadas por estudantes e professores no processo ensino-aprendizagem se invertem nas duas propostas. No ensino individualizado, os estudantes participam ativamente das atividades propostas e passam a ser o centro de todo o processo, e não mais o professor. A função principal deste é facilitar e orientar a aprendizagem, avaliando, planejando atividades que poderiam prever a utilização de variados recursos didáticos promotores da autoinstrução, haja visto que o professor não se configura como única fonte de informação.

1.1.5 Os módulos de estudo

Como apresentamos anteriormente, os CES estavam configurados para funcionar na proposta do ensino individualizado, que apresenta como característica fundante a autoaprendizagem ou a autoinstrução. Dessa forma, não se previa a seriação ou a organização por turmas que buscavam um padrão médio de estudante; a organização estava pautada no que se conhece por instrução modular. Todos os componentes curriculares presentes no ensino regular eram ofertados nos CES, organizados em módulos instrucionais. Cada módulo pode ser entendido como

[...] um conjunto autossuficiente de experiências de aprendizagem, com base no trabalho individual. Um módulo assim conceituado apresenta características específicas. Deve ser autossuficiente, isto é, deve ser produzido de forma tal que o aluno encontre nele, direta ou indiretamente, tudo o que necessita para o “domínio” do conteúdo. Deve o aluno encontrar nele, também, os meios para se autoavaliar, para verificar como está se saindo, que aspectos devem voltar a estudar, se conseguir ou não “dominar” os objetivos. (PARRA, 1978, p. 66)

Essa definição certamente não é a única, pois variáveis como tempo, tipos de apresentação, participação do professor, entre outros fatores, podem apresentar um módulo instrucional de outra forma. Mas, apesar disso, o que prevalecerá em qualquer definição é a participação ativa do estudante com o módulo, o qual deverá conter informações e condições para que o estudante tenha uma postura ativa. Sendo assim, o módulo deve suprir o estudante de muitos aspectos que, no ensino tradicional, seriam da competência do professor. Portanto, o módulo pode ser entendido como resultado da organização de materiais e atividades que permitem o estudo de maneira mais

independente possível. Concordamos então com Nagel e Richman (1983), no entendimento de que o módulo é uma unidade de ensino autônoma e completa em si mesma e que, necessariamente, deverá conter as seguintes partes:

1. formulação clara e precisa dos objetivos de ensino e expressivos
2. pré-requisitos (prontidão, conhecimentos e habilidades)
3. pré-avaliação
4. atividades de ensino
5. pós-avaliação
6. atividades para sanar as deficiências (NAGEL; RICHMAN, 1983, p. 61)

Percebemos que, atendendo os preceitos do ensino individualizado, o estudante deve ter total consciência do que ele deve aprender, sendo esse aprendizado mensurável. Para tanto, os objetivos devem prever que ele seja capaz de conceituar, descrever, citar, enumerar, localizar, entre outras competências. O ritmo de aprendizado deve ser respeitado. Após ser apresentado ao módulo e saber quais os pré-requisitos para iniciar os estudos, o estudante deverá submeter-se a uma pré-avaliação, com o intuito de demonstrar, segundo Parra (1978), o nível de conhecimento naquele tema a ser estudado. Esse resultado é importante para a orientação dos trabalhos do professor e serve de base para a análise final de eficiência.

Nas atividades de ensino o estudante entra em contato com conteúdo a ser trabalhado, que será tratado de forma bem específica, podendo receber o suporte de “[...] variados recursos e meios audiovisuais” (NAGEL; RICHMAN, 1983, p. 65). A pós-avaliação é um momento importante, aplicado ao término dos estudos. Além de medir “[...] as habilidades do estudante em relação aos objetivos do módulo” (ZANIOL, 1982, p.40), possibilita, como indica Parra (1978), que o sistema realize a avaliação do próprio módulo utilizado. Caso haja necessidade, o estudante poderá se valer da seção de atividades para sanar suas deficiências e, então, obter o resultado satisfatório para avançar.

Percebemos que a utilização correta dos módulos didáticos impulsiona o professor centrifugamente para fora da posição de destaque ocupada por ele no ensino tradicional, já que nesse enquadramento, deixa de ser a fonte do conhecimento, não lhe cabendo verbalizar todas as ações a serem tomadas pelo estudante. O conhecimento está no módulo, que deve instigar ativamente o leitor a buscar conhecimento, o que conduz a

algo fundamental para o sucesso do ensino individualizado, a qualidade do módulo e sua complexidade.

Mafra (1979/80) revela que o MEC, ciente dos desafios para elaborar módulos de ensino, cuidou de produzir, testar e validar um tipo de módulo para o CES, a partir de um que já vinha sendo utilizado à época no projeto Logos II²². Após definir a estrutura dos módulos, o Ministério optou por buscar um padrão nacional, que foi possível a partir da criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Para o MEC, os materiais produzidos deveriam possibilitar

[...] ao adulto aprender com eficiência, pois avaliava os conhecimentos e habilidades possuídas ao que precisava saber para atingir determinada terminalidade previamente proposta. O material foi destinado à clientela do Ensino Supletivo, em todas as suas funções e para qualquer grau de ensino. Os módulos do PLIDESU foram distribuídos ou vendidos nos CES, livrarias e bancas de jornal, podendo ser utilizados por quem procurasse os CES ou por aqueles que pretendessem prestar exames supletivos, estudando sozinhos. (TORRES, 1997, p. 90)

Devido à ampla disseminação e facilidade de acesso, os módulos de ensino produzidos pelo PLIDESU eram os instrumentos básicos utilizados pelos CES, mas cabia aos profissionais de cada unidade preparar “[...] os esforços necessários à aprendizagem e os módulos complementares correspondentes às regionalizações” (MAFRA, 1979/80, p.17).

Os estudantes, antes de iniciarem-se nos módulos didáticos, deveriam receber, dos orientadores de aprendizagem do CES, um plano de estudos que seria fruto da aplicação de um pré-teste.

1.1.6 Atividades discentes num CES

Após discorrer sobre a estrutura física, organizacional e metodológica, tentaremos descrever os passos de um jovem ou adulto que se matriculava em qualquer CES do país na função de suplência. Faremos isso a partir de uma situação hipotética,

²² LOGOS II foi um programa de educação a distância implantada pelo Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC), com vistas à formação dos professores leigos em regime emergencial, com habilitação em segundo grau para exercício do magistério. O Logos II utilizava o sistema modular, tinha um plano de atividades diversificado e flexível, no qual o estudante caminhava de acordo com seu próprio ritmo de aprendizagem, participando de encontros mensais com o orientador de ensino, quando acontecia também a aplicação de testes.

visto que, como já alertamos anteriormente, cada sistema de ensino tinha poder para modificar aspectos do regimento e do funcionamento dos centros sob sua responsabilidade. Para orientar melhor o leitor, apresentamos (Anexo-A) um modelo de CES que funcionou em João Pessoa - PB, citado por Mafra (1979/80, p.59), no qual constam a planta baixa, o *layout* e a circulação dos estudantes.

O CES de João Pessoa foi criado pelo Decreto Nº 6.130, de 10 de abril de 1975, e se instalou num prédio alugado pelo governo do Estado da Paraíba, e contando inicialmente com o apoio técnico e financeiro do MEC. Como podemos verificar no *layout* do referido CES, o mesmo se estruturava nos cinco setores fundamentais para o funcionamento de um CES, apresentados por Mafra (1979/80) e já descritos em momento anterior: Coordenação, Tráfego, Orientação da Aprendizagem, Setor de Audiovisual e Biblioteca²³. Este último setor não está bem detalhado, pois funcionava em outro pavimento do prédio.

Nos CES prevaleceram os cursos de suplência, que concediam graus de escolaridade, porém em algumas unidades se ofertavam cursos com a função de suprimento²⁴. No caso do CES de João Pessoa – PB, de acordo com Cavalcante (1983), era ofertado o curso de suplência de educação geral em nível das quatro últimas séries de 1º grau, que, nos dias de hoje equivale à segunda fase (ou terceiro e quarto ciclos) do ensino fundamental.

Mafra (1979/80), alertado por experiências já realizadas, indicava a necessidade de uma preparação psicopedagógica aos que buscavam os CES, antes que os mesmos iniciassem as atividades de ensino-aprendizagem. Essa preparação deveria ser realizada pelo setor de triagem em duas fases. Na primeira, seriam apresentadas as instalações físicas e a dinâmica de funcionamento, cumprindo-se os seguintes passos:

- 1º - preenchimento da ficha de informação para o levantamento de dados sobre o candidato (profissão, cursos que frequenta, grau de escolarização, experiência de trabalho);
- 2º - entrevista com o candidato para verificar se ele poderá inscrever-se no CES ou se deverá ser encaminhado a outras programações supletivas;

²³ Neste CES, também existia o setor responsável pela promoção dos chamados estudos por correspondência, que não serão enfocaremos neste trabalho.

²⁴ Félix (1986) relata que os nove CES do Estado do Rio de Janeiro, a época já haviam ofertado os seguintes cursos de suprimento: Alemão, Artes Cênicas, Artesanato, Cartazismo, Desenho, Desenho Técnico, Economia de Alimentos, Espanhol, Física, Francês, Inglês, Interpretação de Textos, Laboratório de Redação, Língua Portuguesa, Matemática, Noções de Direito e Legislação, Oficina de Literatura, OSPB, Pintura em Tela, Preparatório para Exame Supletivo, Relações Humanas no Trabalho e Revisão de Textos.

3º - informação sobre a dinâmica de funcionamento do CES, com visita aos seus diversos setores. (MAFRA, 1979/80, p. 45)

Passado esse momento de reconhecimento, o estudante deveria receber informações sobre a metodologia. Na sequência, seria aplicado um teste de sondagem por disciplina, a fim de identificar o nível de conhecimento do mesmo. Esse teste faria o levantamento prévio com vistas a orientar todo o trabalho, pois o resultado indicaria em que ponto o estudante poderia iniciar os estudos ou se necessitaria de atividades para atingir tal condição. Supondo que o estudante fosse habilitado na sondagem, este seria encaminhado novamente ao setor de triagem para participar do fluxo diário.

O estudante tinha a liberdade de priorizar determinado componente curricular ao longo do seu curso. Recebia os módulos didáticos desejados no tráfego e iniciava seus estudos. A programação do CES de João Pessoa-PB era composta pelos componentes curriculares divididos nos módulos indicados no quadro abaixo.

Quadro 10 – Distribuição dos módulos didáticos por componente curricular.

COMPONENTE CURRICULAR	NÚMERO DE MÓDULOS
Matemática	30
História Geral	25
Comunicação e Expressão	22
História do Brasil	17
Ciências Naturais	11
O.S.P.B.	11
Geografia	23

Fonte: Cavalcante (1980).

Cavalcante (1980) alertava em sua pesquisa que os módulos didáticos utilizados nos CES naquele momento eram de autoria de uma equipe de professores do Estado do Rio Grande do Norte, mas já estavam sendo paulatinamente substituídos pelos módulos do PLIDESU, organizados em quatro áreas de estudos: Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais. E que, a partir da substituição, seriam incluídos na área de Estudos Sociais, módulos de Geografia e História da Paraíba.

Como indica Félix (1986), o estudante dirige todo o processo de aprendizagem. Além da flexibilidade na escolha dos componentes curriculares, também se verificava essa mesma condição na programação, pois o cronograma de atividades dentro do CES e o tempo de conclusão do curso eram estabelecidos a partir dos critérios

do estudante. O CES em questão funcionava, de acordo com Cavalcante (1983), nove horas por dia, ininterruptamente das 13 às 22 horas²⁵, podendo o estudante poderia comparecer nos dias e nos horários que fossem mais convenientes, em razão de não existir uma frequência mínima exigida²⁶.

Durante o tempo de permanência nas dependências dos CES, o estudante tinha possibilidade de utilizar os diferentes espaços. Na biblioteca, poderia estudar ou pegar materiais, via empréstimo, para estudos adicionais, indicados pelo orientador de aprendizagem ou pelo bibliotecário. Também tinha acesso à sala de recursos audiovisuais, onde recebia orientações e poderia estudar com a ajuda dos recursos tecnológicos disponíveis.

Supondo que as dúvidas de um determinado módulo didático não fossem diluídas na autoinstrução, o estudante poderia recorrer a um orientador da aprendizagem para expor suas dificuldades, num atendimento, individual ou em pequeno grupo, que ocorria com frequência na cabine de atendimento. O tempo médio estimado de atendimento, segundo Mafra (1979/80), deveria ser em torno de dois estudantes por hora. Após receber as orientações, o estudante retornava novamente ao módulo e, caso a dúvida persistisse, poderia solicitar novo atendimento individual com o mesmo orientador, ou outro, caso acreditasse ser necessário.

Mello (1982) descreve que muitos estudantes não entendiam a proposta dos CES e procuravam o orientador para estudar, alegando não ter entendido determinado conteúdo programático, embora sequer houvesse folheado o módulo didático. Nesses casos, o orientador de aprendizagem percebia o problema e conscientizava o estudante de que a função do orientador não seria estudar junto com ele: “[...] mas tirar as dúvidas, as que surgem depois que ele realizou as atividades propostas” (MELLO, 1982, p. 29). Portanto, a função do orientador era esclarecer o que era realmente considerado dúvida. É preciso considerar que essa postura do orientador de aprendizagem pode ser vislumbrada hoje como autoritária ou antipedagógica, considerando ser uma postura com vistas à preservação da metodologia do ensino individualizado, segundo a qual o estudante deveria participar ativamente do processo e não ser um mero receptor da fala do professor. No papel central do processo, cabia ao estudante buscar o conhecimento

²⁵ Esse horário não fazia parte de uma regra. Vemos nos estudos de Torres (1997), Castro (1989), Souza (2005), entre outros, horários diversificados, cobrindo os turnos da manhã, tarde e noite.

²⁶ Em outros CES, exigia-se uma frequência mínima para manter a matrícula ativa. Segundo Félix (1986), os CES do Estado do Rio de Janeiro requisitavam do estudante quatro frequências no intervalo de dois meses.

de forma mais independente possível, utilizando todas as possibilidades e tendo o professor realmente como um orientador, e não como o senhor do conhecimento do ensino tradicional.

Sentindo-se apto, o estudante realizava a pós-avaliação junto ao orientador de aprendizagem. Obtendo o nível de proficiência desejado, avançaria para o módulo didático subsequente e repetiria, ao seu ritmo, os passos de ter acesso ao novo módulo e iniciar as atividades de aprendizagem, até alcançar novamente ao momento da pós-avaliação para tentar avançar novamente, movimento que se repetiria até superar todos módulos de determinado componente curricular. Nos casos em que o estudante não alcançava o mínimo exigido, ficava retido e voltava a desenvolver as atividades do mesmo módulo, dedicando-se a ele por mais um tempo, até adquirir as condições necessárias para prosseguir.

Após ser aprovado em todos os módulos, de todos os componentes curriculares, o estudante solicitava, junto ao tráfego, a certificação de 1º grau.

1.1.7 Os Centros de Estudos Supletivos: uma proposta envolta por críticas

Discorremos sobre os motivos que levaram à idealização dos CES com sua proposta de ensino individualizado, apresentamos suas características estruturais e organizacionais, além da dinâmica de seus estudantes. Avançaremos para entender os argumentos que criticam, de forma muito contundente, diversos aspectos dos CES. Praxedes (1984) analisou a problemática dos cursos de suplência no Estado de São Paulo e, na segunda parte do seu trabalho, apresentou vinte e oito depoimentos, obtidos por meio de entrevistas com especialistas da área de educação e comunicação a respeito da temática. Utilizaremos alguns desses depoimentos como referência, além dos posicionamentos de outros pesquisadores, que também discorreram sobre o tema.

Uma das críticas muito contundentes a respeito dos CES faz referência ao ensino individualizado. Parra (1978) apresenta as características do ensino individualizado, mas, ao final da sua obra, alerta para duas preocupações. A primeira diz respeito à rigidez do processo que visa à medição dos resultados em relação à capacidade do estudante em reproduzir, de maneira mais semelhante possível, aquilo que aprendeu. A outra, chamada de “catecismo dos objetivos comportamentais” (PARRA, 1978, p.84), conduz à ideia de que apenas o que pode ser avaliado deve ser ensinado. Esses dois pontos de preocupação da autora revelam que o ensino

individualizado, conduzido de maneira incorreta, pode trazer consequências como a desvalorização do professor e a supervalorização de módulos, tornando-os valiosos e lucrativos produtos industrializados.

Ao ser indagado sobre o ensino individualizado praticado nos CES, o professor da Universidade de Brasília e relator do Parecer 699/72 do C. F. E., Valnir Chagas, não demonstrou entusiasmo, mas sim muita desconfiança:

Eu vejo com desconfiança o chamado “ensino individualizado” ou “personalizado” que se pratica sob designações eventualmente em moda, como “pacotes” ou “módulos”, sem esquecer a tragédia do “ensino programado”. Trata-se de uma reedição com enfeites ou disfarces, da velha pedagogia formalista (agora talvez mecânico-formalista) que, substancialmente, não tem nada de novo. Troquem-se os módulos ou pacotes, e até os “programas”, pelos antigos “pontos” ou pelas menos antigas “unidades didáticas”, e ver-se-á que em essência nada mudou. Tudo é igual para todos em conteúdo, em método e em ritmo, sem um real atendimento ao aluno individualmente considerado. (PRAXEDES, 1984, p. 84)

Valnir Chagas, na entrevista concedida a Praxedes (1984), apresenta um posicionamento claro a respeito do ensino individualizado que ocorria no interior dos CES: este simplesmente não existia, pois as ações realizadas não respeitavam as individualidades dos estudantes. Na sua concepção, seria apenas uma nova versão do ensino tradicional, disfarçado de aparatos tecnológicos, dividido em módulos rígidos que reproduziam as já conhecidas unidades didáticas.

Leonardo Leite Neto, à época Diretor do Departamento de Ensino Supletivo (DESU) do MEC e membro do Conselho Federal de Mão-de-Obra do Ministério do Trabalho no período de 1975 a 1979, posicionava-se a favor dos CES e da sua metodologia. Acreditava, pois, que se configuravam como escolas diferentes, onde

[...] a frequência não é obrigatória, o que se vale é o que se sabe e o que se aprende e não exclusivamente se ele tem que aprender na sala de aula. Ele pode estar estudando em casa, numa horinha de folga no trabalho, em qualquer lugar, onde ele estiver aprendendo conteúdos do programa, a escola está presente, ele não está obrigado a adquirir conhecimentos apenas nas doses homeopáticas da sala de aula. (PRAXEDES, 1984, p. 94)

Ainda entende que o Centro de Estudos Supletivo “[...] tende a ser mais barato, isto é, de menor custo que o ensino regular, de grande eficiência [...]” (PRAXEDES, 1984, p. 96).

O documento *Centro de Estudos Supletivo*, produzido pelo DESU/MEC em 1974, apresenta os CES como escolas versáteis em sua proposta metodológica, que poderiam se instalar em espaços ociosos, de forma rápida, evitando gastos elevados de construção. Essa rapidez na instalação, o baixo custo operacional e a grande capacidade de atendimento, frente ao ensino regular, justificavam os esforços do DESU para instalar Centros em todo o território nacional. É certo que houve sucesso na implantação dos CES em todas as Unidades da Federação. Percebemos, no entanto, que a ampliação ocorrida no número de CES, ao longo dos anos, mostrou-se muito tímida ante o desafio de atender a todos os jovens e adultos que estavam em busca de escolarização. Como já demonstramos no Quadro 08, a maioria dos sistemas de educação optou por permanecer com um único CES, dez anos após o início da instalação dos mesmos. Essa timidez era fruto da responsabilidade herdada pelos estados, pois o MEC financiava apenas os custos iniciais. Operacionalizar despesas com pessoal, material didático, compra e manutenção de equipamentos audiovisuais, entre outros custos, ficava por conta dos sistemas estaduais. Isso justificaria o fato de que foram poucos os sistemas que resolveram ampliar a oferta dos CES. Ajudar no momento inicial do CES gerava um custo para o MEC, mas o fato de não assumir essas escolas ao longo do tempo permitia ao governo federal divulgar os Centros como uma solução não só eficiente, mas também muito “barata”, tendo em vista que o restante dos gastos duradouros era deixado a cargo dos estados, que historicamente alegam falta de recursos para investimentos na educação de pessoas jovens e adultas.

Deixar os CES por conta dos sistemas de educação parece ser o berço das dificuldades dos CES e o do desvirtuamento de sua proposta. Ao analisar o documento *Revitalização dos Centros de Estudos Supletivos*, produzido pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC em 1983, Castro (1989) destacou problemas comuns existentes na maioria dos CES, dentre os quais, a incompetência de uma parcela considerável dos recursos humanos, principalmente dos orientadores de aprendizagem.

O documento *O Ensino Supletivo no Brasil*, produzido pelo MEC/C.F.E. em 1983, apresenta as formas de recrutamento dos orientadores de aprendizagem em todo Brasil, verificando a inexistência de regulamentação própria para atuação no ensino supletivo. Dezenove das vinte e cinco Unidades da Federação afirmaram no questionário, que recrutavam professores do ensino regular para atuar no ensino supletivo e que a única exigência era a habilitação mínima correspondente ao ensino regular. Essa situação feria o artigo 32 da Lei 5.692/71, que previa que o pessoal

docente do ensino supletivo deveria ter preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Quanto aos CES, essa realidade não era diferente. De acordo com Raimundo Nonato da Silva, que exercia o cargo de Assessor Jurídico da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC:

[...] os próprios Centros de Estudos Supletivos foram desvirtuados, foram concebidos e tidos posteriormente como fontes de empreguismo, de colocação de pessoas, o que veio a perturbar a ordem das coisas. (PRAXEDES, 1984, p. 116)

Com o depoimento acima relatado, podemos acreditar que, assim como em todo o ensino supletivo, os CES foram invadidos por profissionais sem formação adequada e sem o menor compromisso com a filosofia implantada. Essa situação conduzia às seguintes pressuposições:

Existe limitada e insuficiente fundamentação teórica sobre educação de adultos por parte dos educadores, bem como pouca percepção de que o ato de educar [...]

Há uma tendência por parte dos educadores de utilizar a metodologia de educação formal, quando a proposta dos CES é a de que a educação de adultos e adolescentes se deva dar através de metodologias não formais.

Há desconhecimento sobre a realidade social da comunidade.

Há falta de entrosamento sistemático entre os educadores dos diversos Centros para troca de experiências e sugestões que possam enriquecer o processo educativo dos CES.

Não há programas de reciclagem sistemática dos educadores para atualização de conhecimentos teóricos ou mesmo das necessidades educacionais cambiantes da comunidade, considerando o ritmo das mudanças sociais (CASTRO, 1989, p. 15/16).

Em se tratando do ensino individualizado, o professor não ocupa uma posição central no processo educativo. Porém não deixa de ser importante no processo, orientando, tirando dúvidas, produzindo materiais didáticos e conduzindo a aquisição de novos materiais. Portanto, pessoas sem identidade com a proposta dos CES, sem experiência na educação de pessoas jovens e adultas e, em alguns casos, até sem formação adequada, interferiram de forma decisiva nas atividades didáticas, na qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente, no grau de aceitação da proposta por parte da sociedade em geral.

Algumas críticas aos CES faziam referência à impossibilidade de relacionamento entre indivíduos no interior desse espaço educativo. Essas críticas referentes à não socialização tinham origem no posicionamento dos grupos progressistas, que vislumbravam o ensino individualizado na educação de pessoas jovens e adultas, como uma tentativa de evitar qualquer tipo de agrupamento social das classes populares nos mais diferentes espaços, inclusive nos CES. Para esses grupos, os CES tinham uma metodologia que poderia ser entendida por duas vertentes: “uma que atribui à metodologia empregada a ausência da construção coletiva do conhecimento, enquanto que a outra, se baseia na metodologia como fator impeditivo da não promoção das relações sociais” (TORRES, 1997, p.139).

O impeditivo à falta de socialização estaria principalmente na metodologia do ensino individualizado. Considerava-se que a mesma não possibilitava espaços para a promoção do diálogo, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de outras formas de relações sociais acontecendo nos CES, isso porque, dentro de seus muros, os estudantes deveriam, para se adequar à metodologia, seguir o provérbio “cada um por si”.

A partir das informações obtidas em sua pesquisa, Torres (1997) conclui que essa crítica tão contundente, apesar de bastante divulgada no discurso dos críticos, não se fundamenta. A autora afirma ter verificado, na dinâmica dos Centros, situações que proporcionavam momentos de socialização da construção formal e não formal do conhecimento sistematizado. Dentre elas, destacou as atividades na sala de estudos, formação de pequenos grupos de estudos, práticas nos laboratórios de Química, Física e Biologia, atividades de orientação geral, seções de filmes, debates, palestras, formação de grupos informais para discussão de assuntos do cotidiano.

Outra crítica que recai sobre os CES diz respeito à produtividade. Em sua apresentação, os centros seriam uma solução de baixo custo e capaz de atender a um contingente considerável de estudantes em seus espaços diariamente. De acordo com Mafra (1979/80), o atendimento nos CES deveria acontecer em função do número de cabines, do número de assentos na biblioteca, número de lugares na sala de projeções, número de orientadores, número de horas de funcionamento dos CES e o tempo médio estimado para o atendimento a cada estudante nos setores de estudos. Tomando como parâmetro o CES de João Pessoa, realizamos os cálculos a partir das fórmulas apresentadas por Mafra (1979/80), considerando o *layout*, horário de funcionamento e um número de dois orientadores de aprendizagem por componente curricular do ensino

fundamental. Deveriam ocorrer diariamente 126 atendimentos com os orientadores de aprendizagem, sem levar em conta as atividades nos setores da biblioteca e sala de recursos audiovisuais. Ao estipular o cálculo de atendimento diário, o Ministério não levou em consideração o caráter flexível do ensino individualizado, no qual é preciso respeitar o tempo dos estudantes que, por diversos motivos, se afastavam das atividades educativas por períodos determinados, o que tornava impossível discutir o funcionamento dos CES sob o ponto de vista rígido de cálculos.

Ainda relacionado a questões envolvendo a produtividade, a eficiência dos CES foi contestada a partir de comparações entre o número de entrada de estudantes matriculados e o de saída, após a conclusão dos cursos de suplência. Haddad (1991) afirma que os CES nunca tiveram resultados que comprovassem sua viabilidade econômica, principalmente analisados os índices de certificação, o alto custo de operacionalização e a ociosidade desses espaços educativos, relativamente ao que estava posto pelo MEC. Se tomarmos como exemplo os números de matrícula e conclusão do CES de João Pessoa ao longo dos anos, há coerência nas críticas de que estas instituições não possibilitavam um movimento contínuo de estudantes em direção à certificação.

Quadro 11 – Relação entre matrícula anual e concluintes do CES João Pessoa.

ANO	MATRÍCULA	CONCLUINTES
1975	300	-
1976	354	-
1977	366	10
1978	486	27
1979*	615	25

* números obtidos até 31/03/1979

Fonte: Cavalcante (1980).

No entanto, não podemos considerar esses números sem perder de vistas que a proposta dos CES se pautava em proporcionar ao estudante flexibilidade para, ao seu tempo, buscar a escola de acordo com suas possibilidades, para dar continuidade às suas atividades. Significa que não podemos encarar os números apresentados pelos CES de forma meramente quantitativa. Como enfatiza Torres (1997), não se devem analisar os números dos CES sem considerar os fundamentos do ensino individualizado, que se pautam no respeito ao tempo de cada sujeito. Dentro desse viés, caem por terra as afirmações, como as feitas por Soares (1996), de que os CES são promotores de um

ensino aligeirado, superficial e de certificação rápida. Os números apresentados no quadro 11 mostram que não houve concluintes nos dois primeiros anos de avaliação, mesmo tendo ocorrido uma entrada de mais de seiscentos estudantes no referido CES. Portanto, seria um equívoco considerar que os Centros promoviam corridas de tiro curto em direção à certificação, pelo menos nesse caso específico. Mas não podemos debelar as questões, discutidas anteriormente, que desvirtuaram a proposta, provocaram rejeição dos estudantes e podem ter levado muitos jovens e adultos a abandonar os estudos.

Esmiuçando o documento *O Ensino Supletivo no Brasil*, produzido pelo MEC/C.F.E. em 1983, já citado em momento anterior, percebe-se que apenas metade das Unidades Federativas utilizava-se de recursos audiovisuais no Ensino Supletivo. O uso de equipamentos como diafilmes, fitas cassetes, gravador, diapositivos, rádio e televisão foram citados de forma muito tímida, da mesma maneira que recursos como mapas, globos, revistas e álbum seriado. Mas, dentre todos os recursos didáticos, é possível “[...] destacar não só a frequência, como também o status educacional dos módulos de ensino (ou educação): com a exceção de Goiás, todos os sistemas indicam o emprego do mesmo” (MEC/CFE, 1983, p.59). Apresentamos em momento anterior a importância dos módulos didáticos para o ensino individualizado. Daí a necessidade de que tais materiais didáticos deveriam possuir um mínimo de qualidade, para possibilitar a participação ativa ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Contudo não era percebido nos módulos dos CES. Souza (2005), ao discorrer, no seu estudo de caso, sobre os módulos de ensino utilizados num CES, apontou os mesmos como conteudistas, de linguagem complexa, e muitas vezes, impossível de ser superada, bem como descontextualizados em relação à realidade vivenciada pelos estudantes. Souza (1995) fez uma análise dos módulos do componente curricular Ciências Naturais, detectando problemas relativos às ilustrações, à desatualização dos conteúdos apresentados, à supressão de conteúdos e utilização de conceitos errados.

As questões aqui expostas podem ser encontradas em dois fatores determinantes ao longo de todo o período:

[...] a crônica escassez de recursos financeiros e a falta de preparo específico de professores, mazelas que atingiram o conjunto do ensino público em expansão naquele período, mas que afetaram de modo mais agudo as modalidades de menor prestígio, como a educação de jovens e adultos. (DI PIERRO, 2005, p. 1118)

Assim como em todo Ensino Supletivo, os CES não lograram o êxito que deles era esperado em termos de resultado. Porém, todavia não se pode atribuir culpa exclusiva à proposta de ensino individualizado praticada nos CES. A partir do que tentamos apresentar, muitas situações ocorridas nesses espaços educativos fugiram ao que realmente deveria acontecer para que pudesse se almejar o sucesso esperado nos discursos oficiais. Fica evidente que o despreparo dos professores impediu que os estudantes se envolvessem e desenvolvessem melhor suas atividades, que materiais mais adequados fossem utilizados e que surgissem inovações.

Como relator do Parecer 84/1985 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Celso de Rui Beisiegel fez uma avaliação dos resultados da experiência pedagógica realizada num Centro Estadual de Estudos Supletivos. Para obter conhecimento sobre a temática, o relator buscou informações junto ao MEC, à Secretaria Estadual de Educação daquele Estado e é claro à própria instituição. Mas também consultou especialistas, professores, exemplos bem sucedidos como o do CES de Aracaju, dentre outros atores.

Beisiegel assegura no Parecer que a instituição dos CES no país e seu sistema de trabalho estiveram sempre às voltas com polêmicas e apreciações bastante contraditórias, como as que já relatamos anteriormente. Segundo ele, os defensores dos CES apresentavam como virtude a capacidade de atendimento a um grande número de estudantes nas instalações, sendo necessário o recrutamento de poucos profissionais da educação. Creditando o insucesso dos números ao fato de ter havido um desvirtuamento da proposta original, que teria comprometido seriamente os resultados até então. Seus opositores se pautavam em questões relacionadas à metodologia do ensino individualizado, no reducionismo dos conteúdos curriculares, na qualidade dos módulos didáticos, na utilização de textos rígidos e pouco educativos, na escassez de recursos didáticos, na inconsistência das ações pedagógicas, na ausência do exercício da escrita, na falta de diálogo, entre tantos outros aspectos.

Por fim, Bisiegel alerta para a precariedade de funcionamento dos CES e a necessidade de revitalização da proposta, principalmente no tocante à qualidade do material didático e ao acompanhamento dos estudantes. No seu entendimento, mesmo diante das dificuldades, os CES eram viáveis, principalmente com o argumento de que tais espaços educativos permitem que cada estudante mantenha seu próprio ritmo de estudo de acordo com seu potencial, mesmo sofrendo distorções quando levado à prática.

1.1.8 Os CES e o enfrentamento com a nova conjuntura social, econômica e política do país

Mesmo envolto em críticas bastante ferinas, os CES foram se espalhando pelo país inteiro, sob a égide do MEC, como uma política adequada, por promover uma educação de vanguarda a baixo custo. No entanto, com a diminuição de investimentos, o Ensino Supletivo, tão enfatizado na Lei 5692/71 e apresentado como impulsionador da melhoria dos níveis educacionais da população brasileira, que daria uma enorme contribuição para o esforço desenvolvimentista realizado pelo país, foi relegado ao longo dos anos a uma posição secundária. O Ensino Supletivo, após a referida Lei, estruturou-se num Departamento do Ministério da Educação e Cultura, cujo objetivo era coordenar o desenvolvimento das atividades de educação de adultos em todo o território nacional, de forma integrada com os estados. O Departamento foi criado em 1973 e desenvolveu ações até 1979. Nesse ano, o órgão foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU), ficando subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS). Portanto, ao longo dos anos o Ensino Supletivo decaiu três níveis na hierarquia do Ministério. Isso representou

[...] não só a perda de técnicos e prestígio, mas principalmente a redução da autonomia político-financeira e da capacidade de coordenação das políticas e ações nas redes estaduais e municipais de ensino. A descontinuidade administrativa e a inconsistência das políticas na esfera federal não demorou a se fazer presente nos estados e municípios. (DI PIERRO, 1992, p. 24)

A falta de recursos e a desarticulação enfatizada pela autora empurraram o Ensino Supletivo para a zona periférica da educação pública, inviabilizando, assim, as ações educativas de estados e municípios para esse grupo populacional, de forma considerável, refletindo diretamente na falta de investimento para expansão, manutenção e desenvolvimento de ações inovadoras dentro dos CES.

A chegada da década de 1980 foi determinante para os CES e suas perspectivas futuras em termos de ampliação e manutenção no território nacional. A retração de recursos apresentadas por Di Pierro (1992), provocou perda de prestígio perante seus promotores. Além do mais, essa década marca o início do processo de redemocratização, tornando-se, segundo Fávero (2009), o grande momento da EJA no país, graças às discussões promovidas em virtude da Assembleia Nacional Constituinte

entre 1987 e 1988. A Constituição promulgada apresenta a educação como direito público subjetivo ao alcance de todo cidadão brasileiro, inclusive aos que não tiveram a oportunidade de usufruir dela em idade própria. Esse ambiente político, como enfatiza Di Pierro (2005), cria um movimento contrário à filosofia e às ações desenvolvidas no Ensino Supletivo, provocando a reaproximação da escolarização de jovens e adultos com as experiências dos movimentos de educação popular em espaços escolares.

Diante desse novo quadro, os CES passaram a ser vistos como uma herança da escola compensatória e aligeirada da ditadura militar. Com a retomada da democracia, iniciavam-se, segundo Fávero (2009), discussões amplas a respeito de uma profunda renovação pedagógica para a EJA, renovação na qual os CES, criados no berço da ditadura, certamente não teriam espaço. Dessa maneira dá-se início à desestruturação da proposta dos CES que, apesar de todas as dificuldades, havia se consolidado. O estudo de Di Pierro (1992) traz informações que corroboram com nosso posicionamento. Ao realizar uma enquete junto a catorze secretarias estaduais de educação, a pesquisadora constatou uma redução na estrutura do Ensino Supletivo, coordenada naquele momento por pequenos grupos e dispondo de ínfimos recursos. Ainda de acordo com o levantamento da referida autora, em três Estados (Maranhão, Pernambuco e Bahia), os CES já haviam sido desativados. Outros três (Acre, Alagoas e Espírito Santo) tinham reduzido consideravelmente a oferta, ao passo que no Estado do Ceará, os cursos ofertados pelos CES estavam em processo de reestruturação.

A Lei 9.394/96 continua a trazer novas perspectivas para a educação brasileira, apresentando-se “[...] como uma resposta global à política educacional que vinha sendo praticada até então e fecha de vez o ciclo da Lei 5.692/71” (SOUZA JÚNIOR, 1997, p.13). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passa a vigorar a partir de 1996, reafirma as conquistas da Constituição Federal de 1988, estabelecendo como dever do Estado garantir a “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e possibilidades, garantindo-as aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Lei 9.394/96, Art.4, VII).

Com a nova LDB, extingue-se a divisão ensino regular e ensino supletivo, sendo este último denominado a partir de então como Educação de Jovens e Adultos, visto não como um sistema paralelo, mas como uma das modalidades da educação básica, “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria” (Lei 9.394/96, Art. 37).

A referida Lei determina ainda que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Lei 9.394/96, Art. 37, §1º)

Para Brandão (2007), tão importante quando a gratuidade é a expressão da lei que garante a oferta de ensino fundamental e médio, considerando o universo dos estudantes, uma vez que, posta em prática, evitaria impedimentos de acesso e permanência dos sujeitos da EJA a educação escolar. Já o Artigo 38, da LDB em questão, impõe aos sistemas de ensino a manutenção de cursos supletivos, definidos como “[...] programas regulares, desenvolvidos em um período de tempo e ministrados através de processo escolar” podendo “[...] funcionar na modalidade presencial e semipresencial” (CARNEIRO, 2014, p. 315). Emerenciano (1998) destaca que o Artigo 5º, § 4º da Lei 9.394/96, garante a oferta da EJA e a trata como direito público subjetivo, ou seja, negar a sua oferta, alegando qualquer pretexto, configura-se como crime de responsabilidade. A partir do exposto, acreditamos que a LDB foi responsável pelo posicionamento de alguns sistemas de ensino que resolveram manter os CES como oferta educativa para pessoas jovens e adultas, mas sem nenhum tipo de incentivo: “[...] funcionando com material inadequado e escasso e com sérias deficiências no que diz respeito ao apoio dos professores e efetiva utilização das técnicas” (FÁVERO, 2009, p. 80).

Com vistas a se adequar à mudança de nomenclatura proposta pela Lei 9.394/96, ou seguindo as orientações do Parecer 11/2000 do CNE/CEB, de se adotar o adjetivo *supletivo* apenas com referência a exames, alguns sistemas de ensino mudaram a denominação dos CES. E como cada sistema de educação é autônomo, surgiu uma diversidade de nomes. Dentre eles, convém citar os que se apresentam mais comuns: Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA), Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA).

Como verificado no Parecer 11/2000 do CNE/CEB e no Artigo 8º da LDB, com a autonomia que lhes compete, os sistemas estaduais e municipais promoveram modificações em termos de organização e estrutura dos Centros. Surgiram redirecionamentos diversos, inclusive de fechá-los ou transformá-los em escolas para

toda a educação básica. Mas muitos continuaram como oferta educativa exclusiva para jovens e adultos, mantendo os elementos do ensino individualizado e ofertando cursos denominados semipresenciais, tanto no nível médio como no fundamental.

Conforme afirma Sampaio (2009), a história da EJA é marcada por complexidades e tensões. Não fugindo à regra, a última década do século XX e a primeira do novo século é um desses momentos. Ao passo que se têm conquistas importantes em termos de legislação, com o Estado garantindo direitos a todos que não tiveram oportunidades educativas adequadas ao longo da vida, vai ocorrendo segundo Viero, Siqueira e Viegas (2000), ocorre um processo gradual de diminuição de recursos disponibilizados pelo governo federal aos estados e municípios, destinados ao desenvolvimento de ações na EJA, culminando com a exclusão do registro de matrículas da modalidade na distribuição dos recursos oriundos da Lei 2264/97, que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

Como demonstra Di Pierro (2000), a promulgação da Constituição não implicou mais aplicação de recursos para educar jovens e adultos, pelo contrário, foi cada vez mais declinando, enquanto cresciam investimentos para a escola de crianças e adolescentes. Esse posicionamento do governo brasileiro, no qual “[...] a educação de jovens e adultos é praticamente suprimida da agenda política educacional” (VIERO; SIQUEIRA; VIEGAS, 2000, p. 42), é parte das orientações do Banco Mundial e seus órgãos como o FMI, o BIRD, que passam a exercer, a partir da década de 1980 e principalmente a partir da década de 1990, grande influência nas políticas educacionais. Fundado em 1945, o Banco Mundial é uma agência especializada independente do sistema das Nações Unidas, tornando-se ao longo dos anos, a maior fonte de assistência dos países membros. O Banco Mundial e seus principais financiadores reorientaram suas ações para as políticas sociais dos países em desenvolvimento. A filosofia principal dessas políticas passou a ser:

[...] compensar os males da pobreza por meio da educação, com o objetivo de formar pessoas que aprendam a viver numa realidade de incertezas, na qual as necessidades básicas não são mais direitos, e, sim, serviços. Para isso, as políticas sociais, particularmente, as educacionais, devem sobretudo desenvolver nas classes populares a capacidade de sobrevivência. (COSTA, 2002, p. 63)

O Banco Mundial passou então a considerar a educação como um caminho a ser seguido para o desenvolvimento de uma nação, apresentando-a como solução de

todos os males sociais. A capacidade de sobrevivência, apontada pela autora acima citada, se refere à formação de um novo modelo de trabalhador que precisa, o mais rápido possível, se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho e da vida social baseada, cada vez mais, no consumo, na globalização e no uso das tecnologias. O discurso duro do Banco Mundial, e principalmente sua força econômica, impactaram diretamente a EJA no Brasil, levando o governo a promover mudanças a fim de para contemplar o foco educativo dessa poderosa instituição financeira internacional, o ensino fundamental ofertado a crianças e a adolescentes.

O reflexo das imposições do Banco Mundial provocou o enfraquecimento das políticas educacionais referentes à EJA, utilizando-se a justificativa economicista de que “[...] a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças [...]”, servindo para “[...] orientação de focalização dos recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, visto como estratégia de prevenção do analfabetismo” (DI PIERRO, 2005, p.1123).

O que se viu, ao longo do período, foi o descumprimento da Lei 9.394/96 e a colocação da EJA numa posição marginal em relação aos sistemas de ensino de todo o país, fruto do descaso do governo com um grande contingente de brasileiros. Só em janeiro de 2003, com a ascensão ao Governo Federal de um presidente oriundo das camadas populares e comprometido com grupos de esquerda e movimentos sociais, a EJA ganha novamente certa visibilidade. As ações desse governo focaram as iniciativas para melhorar os níveis de escolarização de contingentes historicamente excluídos pela nação e a implementação de programas para EJA, tais como: o Brasil Alfabetizado, Projovem, Proeja, Escola da Fábrica, entre outros. Além dessas ações, Henriques e Ireland (2005) destacam como um dos méritos importantes desse governo a abertura de diálogo com a sociedade civil organizada, apontando, assim, para a reconfiguração na concessão de direitos à modalidade, os quais foram ignorados pelo governo anterior.

Embora o percurso não tenha sido linear e a EJA continue a ocupar lugar secundário nas prioridades do governo é possível reconhecer a conclusão de um ciclo de institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão na política de financiamento (FUNDEB) e nos programas de assistência ao estudante. (SOUZA, 2002, p.29)

Concordamos com a opinião manifesta por Souza (2002), de que o governo brasileiro assumiu uma postura diferente após 2003, em comparação ao antecessor. Principalmente, por reconhecer a EJA como um direito, ao incluir a modalidade nas políticas federais de financiamento junto a estados e municípios, como também na participação de programas como os da merenda escolar e do livro didático, corrigindo em parte uma falha que já se refletia no verdadeiro abandono da EJA por parte dos entes federativos.

1.2 OS NÚMEROS DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA

Podemos conhecer um pouco mais da realidade dos cursos semipresenciais da EJA nas informações apresentadas no Censo Escolar da Educação Básica, como um levantamento estatístico realizado anualmente em nível nacional, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e que conta com a colaboração de estados, municípios e das redes particulares do país. Apresentaremos as informações a respeito dos cursos semipresenciais da EJA, considerando o intervalo temporal compreendido entre os anos de 2010 e 2014. Sempre que achar necessário, faremos uma comparação, em termos estatísticos, com os cursos presenciais, para que possamos entender com mais clareza as dimensões do universo estatístico referente aos cursos semipresenciais da EJA.

Quadro 12 – Estabelecimentos educacionais que ofertam cursos semipresenciais da EJA no Brasil.

ANO	DEPEDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	
2010	02	791	437	103	1.369
2011	01	525	368	109	1.013
2012	00	715	370	108	1193
2013	01	681	437	151	1270
2014	00	531	363	161	1055

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010-2014.

Para ampliar nossas discussões, apresentaremos na sequência os números relativos aos cursos presenciais da EJA no período.

Quadro 13 – Estabelecimentos educacionais que ofertam cursos presenciais da EJA no Brasil.

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	
2010	12	10.936	26.572	925	38.445
2011	08	10.781	25.436	894	37.119
2012	12	10.269	24.512	868	35.661
2013	12	10.240	24.776	828	35.856
2014	15	10.101	23.577	780	34.453

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010-2014.

Houve uma redução considerável no número de estabelecimentos educacionais ofertantes da modalidade. Por volta de 10% deixaram de fazê-lo ao longo do período. Em números absolutos, corresponde a 3.992 estabelecimentos. A única dependência administrativa que aumentou a oferta foi a Federal, mesmo assim de maneira muito tímida. O número de estabelecimentos ofertando a EJA semipresencial caiu proporcionalmente ainda mais, haja visto que o período apresentou um declínio na oferta de 23%, o que equivale a 314 estabelecimentos escolares. Convém destacar ainda que houve um crescimento progressivo de estabelecimentos privados ofertando cursos semipresenciais, chegando ao final do período analisado a um crescimento na ordem de 56%. Indicando que, ao longo desse espaço, houve uma migração, e que o setor privado começou a ocupar os espaços deixados pelo poder público no tocante à oferta da EJA semipresencial.

Quadro 14 – Matrículas nos cursos semipresenciais da EJA.

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL	VARIAÇÃO (%)
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA		
2010	65	392.425	60.225	22.288	475.003	-
2011	45	349.492	56.208	28.850	435.595	-8,2
2012	00	422.436	52.513	20.812	495.761	13,81
2013	14	364.628	54.407	37.648	456.697	-7,8
2014	00	339.449	49.786	46.552	435.787	-4,5

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010-2014.

O fechamento de estabelecimentos pode ter influenciado diretamente na diminuição de matrículas na EJA semipresencial, mas as variações se mostraram diferenciadas em relação aos números dos cursos presenciais no período.

Quadro 15 – Matrículas nos cursos presenciais da EJA.

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL	VARIAÇÃO (%)
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA		
2010	1.136	1.930.281	1.718.665	109.881	3.759.953	-
2011	909	1.806.258	1.626.889	110.552	3.544.608	-5,7
2012	986	1.665.466	1.584.383	105.666	3.356.501	-5,3
2013	1.157	1.581.471	1.566.960	104.922	3.254.510	-3,0
2014	1.106	1.494.157	1.510.957	98.873	3.105.093	-4,6

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010-2014.

Podemos verificar que houve uma diminuição considerável no número de matrículas na EJA durante o período. Os cursos presenciais decresceram continuamente ao longo dos anos observados, o que não aconteceu com os cursos semipresenciais. Estes, como vemos no Quadro 14, registraram uma diminuição no número de matrículas nos dois primeiros anos sucessivos, quebrada por um crescimento considerável no ano de 2012.

A diminuição tanto das matrículas quanto das ofertas estão relacionadas ao tratamento dado à modalidade pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O governo responsável pelo cumprimento da legislação, mesmo alinhado com as classes populares, era composto a partir de coalisão política. Portanto, avançou, mas não se libertou de todas as amarras neoliberais. Assim, mesmo desenvolvendo ações importantes, não considerou a EJA, como bem afirma Carvalho (2011), com status de política pública prioritária no país quanto à garantia na igualdade de destinação dos recursos. Segundo Marinho e Pacheco (2010), o FUNDEB continua reproduzindo os erros presentes no FUNDEF, como converter os estudantes em unidades monetárias desvalorizadas, atrelando repasses às informações do ano anterior e engessando a aplicação dos recursos. E, apesar de ser contemplada com recursos, a modalidade em

questão continuou ocupando seu lugar histórico na periferia do sistema educacional do país. Ao definir parâmetros para a distribuição de recursos através de fatores de ponderação, coube a EJA o menor fator (0,7), dentre todos os segmentos da Educação Básica considerados na Lei. O reflexo é que a inclusão da modalidade na política de financiamento não provocou sequer o crescimento na oferta. Como vimos nas tabelas apresentadas logo acima, se verifica uma queda considerável no número de matrículas. Convém considerar que a implantação do FUNDEB foi ainda pior para os cursos semipresenciais, após os anos iniciais de sua efetivação. Para fins de cálculos de distribuição de receitas, o fundo considerou apenas as matrículas de ensino fundamental e médio dos cursos presenciais da EJA que avaliam durante o processo e os cursos de ensino médio da EJA integrados com a educação profissional avaliando durante o processo. Isso contribuiu diretamente para o recuo na oferta dos cursos semipresenciais, uma vez que a manutenção dos mesmos ficou única e exclusivamente a cargo dos tesouros municipais e estaduais. Tal situação, segundo Carvalho (2011), desestimulou os gestores a investir na EJA, principalmente em cursos semipresenciais, fazendo com que passassem a dedicar esforços no sentido de aumentar as matrículas em etapas ou modalidades com melhor ponderação e capacidade de gerar mais receita para o ente federativo.

Não há como negar o potente papel indutor do Estado no fazer das políticas, mesmo quando tímidas, nem como dispensar o Estado da responsabilidade com a EJA. O jogo de forças entre níveis e modalidades — todos com recursos escassos —; entre público e privado; entre modalidade presencial e a distância põe-se desfavoravelmente contra a EJA. O imaginário social invisibiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados, com o concurso dos meios de comunicação, elegendo crianças e adolescentes como prioridade, e absolvendo o Estado pelo não-cumprimento de um dever, por considerar cada sujeito interditado do direito como culpado pela própria condição. (PAIVA, 2006, p. 13)

Não podemos desconhecer a importância dos movimentos populares, das organizações não governamentais, de empresas e outros promotores de experiências que tentaram construir novos modelos para a educação de pessoas jovens e adultas. Todavia mas concordamos com Paiva (2006), no entendimento de que o Estado coloca-se numa posição ímpar no desenvolvimento das políticas que podem alcançar o enorme contingente da sociedade. Foi este estado que, nas últimas décadas, massificou midiaticamente o entendimento de que as ações educativas para a EJA não deveriam ser

prioridade e que os esforços precisavam se concentrar no atendimento de crianças e adolescentes. Dessa maneira, conduzia a Educação de Jovens e Adultos para um campo secundário e os cursos semipresenciais da modalidade para um patamar ainda mais baixo. Além disso, suas políticas de financiamento da educação fizeram com que a EJA ficasse cada vez relegada ao mínimo necessário para apenas cumprir parte do que determina a legislação do país.

Quadro 16 – Dependências Administrativas que ofertam cursos semipresenciais da EJA nas Unidades da Federação.

U.F.	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO			
	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
RO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO
AC	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
AM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
RR	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
PA	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
AP	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
TO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
MA	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
PI	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
CE	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
RN	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
PB	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM
PE	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
AL	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
SE	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM
BA	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
MG	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
ES	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO
RJ	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
SP	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO
PR	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SC	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
RS	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM

MS	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
MT	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
GO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
DF	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

Fonte: INEP. Censo Escolar 2014.

Ampliamos nossas observações para cada Unidade da Federação à procura de informações relevantes a respeito da oferta e da procura pelos cursos semipresenciais da EJA. Esses cursos, segundo o Censo Escolar 2014, matricularam 435.787 estudantes no ensino fundamental e 266.150 estudantes no ensino médio, num total de 701.935. Esse quantitativo equivale a 22,6% das matrículas da EJA presencial no mesmo período. Portanto, não se pode desconsiderar um número expressivo de jovens e adultos que se inserem nos cursos semipresenciais.

De acordo com o Quadro 16, o Governo Federal não investe em cursos semipresenciais da EJA na atualidade. Verificamos matrículas no Estado de Minas Gerais, em 2013, e no Estado de Santa Catarina, nos anos de 2010 e 2011. Tais matrículas em cursos semipresenciais da EJA na dependência administrativa em questão, aparentam tratar-se de ações isoladas e que não tiveram continuidade, já que não aparecem no ano de 2014.

Sete das Unidades Federativas (Roraima, Tocantins, Alagoas, Bahia, Paraná, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal) não realizaram matrículas em cursos semipresenciais da EJA de nível fundamental. No ensino médio, foi verificada ausência de matrículas em seis Unidades Federativas (Acre, Roraima, Paraná, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal). Consequente, apenas os sistemas estaduais de educação de Roraima e do Paraná não matricularam estudantes nos cursos semipresenciais de níveis fundamental e médio.

Em se tratando da esfera municipal, seis Unidades Federativas não matricularam estudantes em cursos semipresenciais da EJA (Acre, Roraima, Amapá, Paraná, Goiás e Distrito Federal). No ensino médio, o número de Unidades Federativas sem municípios matriculando estudantes dos cursos semipresenciais sobe para vinte (Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Tocantins, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal). Essa diminuição no número de matrículas em relação ao nível médio pode ser entendida a partir do Artigo 11 da Lei 9.394/96, que

estabelece, como prioridade dos municípios, a oferta do ensino fundamental, permitindo atuação em outros níveis apenas quando estiverem plenamente atendidas as necessidades de sua área de competência.

A rede privada oferta cursos semipresenciais da EJA de nível fundamental em catorze Unidades Federativas e de nível médio em dezesseis delas. Vale destacar, dentro dessa realidade, o Distrito Federal, que só matriculou em cursos semipresenciais da rede privada, fato que já vinha acontecendo em anos anteriores. Em relação aos cursos semipresenciais de nível médio, quatro Unidades Federativas (Acre, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás), além do Distrito Federal já citado, matricularam estudantes apenas na rede privada.

Quadro 17 – Matrículas nos cursos presenciais da EJA por etapa de ensino segundo a Unidade da Federação.

U.F.	ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO				
	ANO					ANO				
	2010	2011	2012	2013	2014	2010	2011	2012	2013	2014
RO	8.818	8.060	9.807	9.840	8.303	7.383	7.712	7.509	7.291	7.404
AC	370	384	273	98	144	910	974	770	387	462
AM	5.817	5.393	9.056	8.367	8.156	6.106	5.436	13.800	8.449	8.278
RR	21	43	4	0	0	54	20	0	0	0
PA	3.792	4.188	3.255	3.973	4.288	345	2.387	3.866	6.751	8.987
AP	295	25	5	0	145	30	0	0	31	167
TO	67	48	125	103	32	10	0	84	14	59
MA	2.603	1.337	2.663	1.731	2.214	1.436	1.049	208	1.416	632
PI	6.470	5.183	4.536	4.262	3.401	11.385	9.629	9.971	8.739	7.424
CE	14.536	17.358	18.448	16.056	17.262	26.156	32.796	37.004	32.171	36.193
RN	809	1.090	1.184	2.284	1.662	1.118	2.093	2.499	3.361	3.112
PB	2.602	1.920	2.512	3.614	3.491	3.441	3.774	4.465	3.222	3.304
PE	1.286	741	542	435	278	260	499	174	105	111
AL	419	134	185	444	382	0	32	20	3	6
SE	211	124	159	216	303	58	120	161	227	118
BA	1.894	1.827	1.983	1.278	1.913	106	37	2.003	0	1.280
MG	47.449	45.959	44.562	44.627	42.827	53.114	53.483	56.406	55.003	55.478
ES	3.467	3.737	3.704	3.702	3.346	3.537	4.431	4.545	4.662	4.335
RJ	52.844	45.789	45.334	35.787	15.353	51.435	40.035	46.619	35.173	27.207

SP	42.431	35.068	38.788	34.705	37.431	59.920	39.918	49.130	51.807	62.416
PR	136	59	0	12	0	120	59	0	67	0
SC	12.438	10.339	14.647	11.723	7.940	10.333	11.806	26.267	23.541	19.108
RS	9.593	9.379	8.333	8.067	8.143	15.034	17.314	14.720	16.656	15.580
MS	26	0	0	0	187	0	0	0	0	85
MT	779	798	2.247	3.001	2.318	576	1.163	1.820	2.290	3.482
GO	131	40	50	11	27	553	1.109	671	342	625
DF	173	162	182	209	91	2.106	534	501	444	297

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010-2014.

Apresentamos anteriormente uma visão geral a respeito da evolução das matrículas nos cursos semipresenciais da EJA entre os anos de 2010 e 2014. No Quadro 17 ampliamos o campo de observação, para os números de cada uma das Unidades da Federação, onde percebemos que a diminuição de matrículas não foi uma tendência em todas as situações, visto que se apresentaram realidades bastante distintas. Em termos do ensino fundamental, houve variação negativa no número de matrículas de forma contínua em Roraima, Piauí, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Já nos Estados do Ceará e do Rio Grande do Norte, as matrículas apresentaram variações positivas ao longo dos anos. Um movimento de alternância de duas ou três variações positivas, com momentos de variação negativa, ocorreu nas seguintes Unidades: Rondônia, Amazonas, Amapá, Tocantins, Paraíba, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Santa Catarina e Distrito Federal. Faltam elementos mais consistentes para afirmar, todavia, nesses casos, esse movimento cíclico parece indicar um fluxo de entrada e saída de estudantes.

Nos cursos semipresenciais de nível médio, Roraima, Maranhão, Piauí, Rio de Janeiro, Paraná e Distrito Federal apresentaram, em todos os anos, variações negativas no número de matrículas. Pela ausência de matrículas ao longo dos últimos anos, podemos inferir que os cursos semipresenciais da EJA foram extintos, pelo menos em termos de educação pública, nos Estados de Roraima, Paraná e no Distrito Federal. O Estado do Piauí decresceu acentuadamente nos dois níveis de ensino e matriculou, só no último ano, 47% a menos no ensino fundamental e 34% a menos do que as matrículas realizadas no ano em referência. No Rio de Janeiro, os números foram mais expressivos: variação negativa de 70%, no nível fundamental, e negativa de 47%, no médio em 2014. A ausência de estudos aprofundados para tentar explicar a diminuição acentuada nas variações dessas duas Unidades da Federação pode conduzir a várias

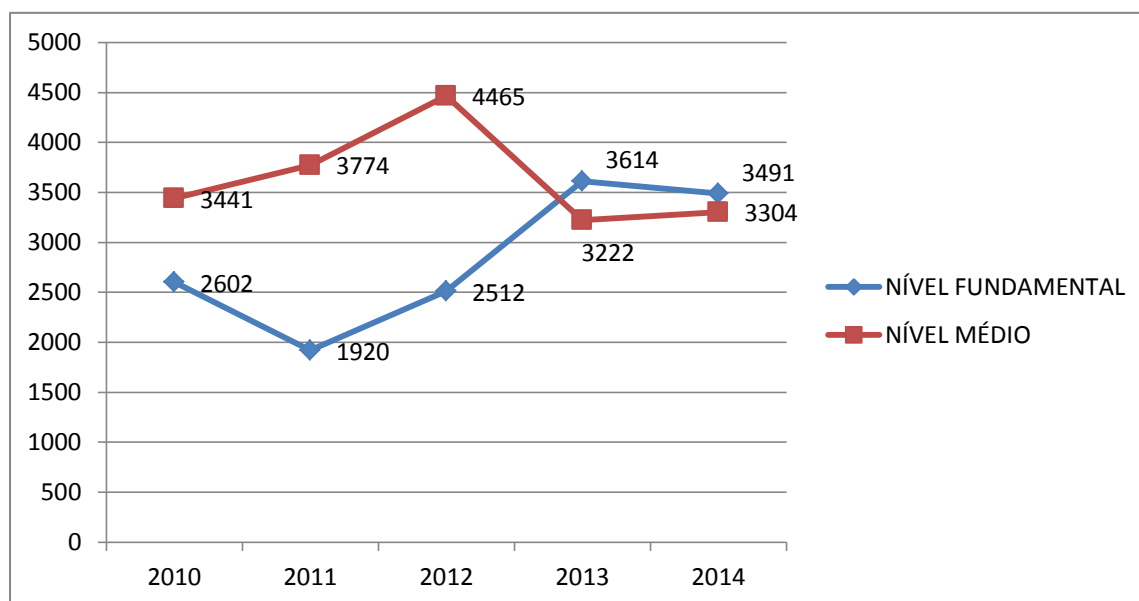
interpretações, como a migração de estudantes em direção dos cursos presenciais, implantação de mecanismos facilitadores para aumentar os índices de conclusão dos estudantes e, até mesmo, uma ação política e administrativa visando acabar com a oferta de cursos semipresenciais da EJA a um médio prazo. Os dados do Censo Escolar no período indicam que o número de estabelecimentos ofertando esses cursos vem diminuindo todos os anos no Piauí, atingindo uma variação negativa de 53,6% em 2014. No Rio de Janeiro, o número de estabelecimentos se manteve praticamente estável nos três primeiros anos do período, mas apresentou variação negativa de 34,4% em 2014, indicando, dessa forma, a possibilidade de situações diferentes nos dois Estados.

Em contrapartida, houve variação positiva no número de matrículas em todo o período, nos Estados do Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina e Mato Grosso. Vale destacar o Estado do Pará, que só no último ano aumentou o número de matrículas vinte e seis vezes mais em relação a 2010. Os Estados do Ceará e do Rio Grande do Norte elevaram o número de matriculados em ambos os níveis ao longo dos anos, e o Estado de Minas perdeu estudantes no ensino fundamental, crescendo consideravelmente o número de matrículas do nível médio. Os Estados do Amazonas, Amapá, Tocantins, Paraíba, Bahia, Rio Grande do Sul e Goiás apresentaram duas variações positivas e duas negativas durante o período, sem muito se afastar dos valores de referência, o que demonstra uma manutenção dos indicadores ao longo do período. Vale ressaltar que esses indicadores de oferta e de matrícula, nos sistemas públicos, sofrem influência direta das políticas de cada ente federativo para EJA e do entendimento que os gestores públicos tem a respeito da relevância dos cursos semipresenciais.

Para uma melhor visualização, apresentamos os gráficos a seguir trazendo a evolução dos números referentes aos cursos semipresenciais ao longo dos últimos anos no Estado da Paraíba, o que possibilita uma melhor compreensão sobre a realidade que envolve nosso lócus de pesquisa.

O gráfico 01 abaixo mostra a situação das matrículas efetivadas no Estado da Paraíba ao longo dos últimos anos. De posse dos dados, verificamos que ocorreu um movimento similar a algumas Unidades da Federação, que apresentam momentos de oscilação entre queda e elevação no número de matrículas, conduzindo a uma situação que podemos considerar equilibrada, pois existe aproximação entre os valores e as referências consideradas.

Gráfico 01 – Evolução no número de matrículas dos cursos semipresenciais da EJA no Estado da Paraíba ao longo dos anos.

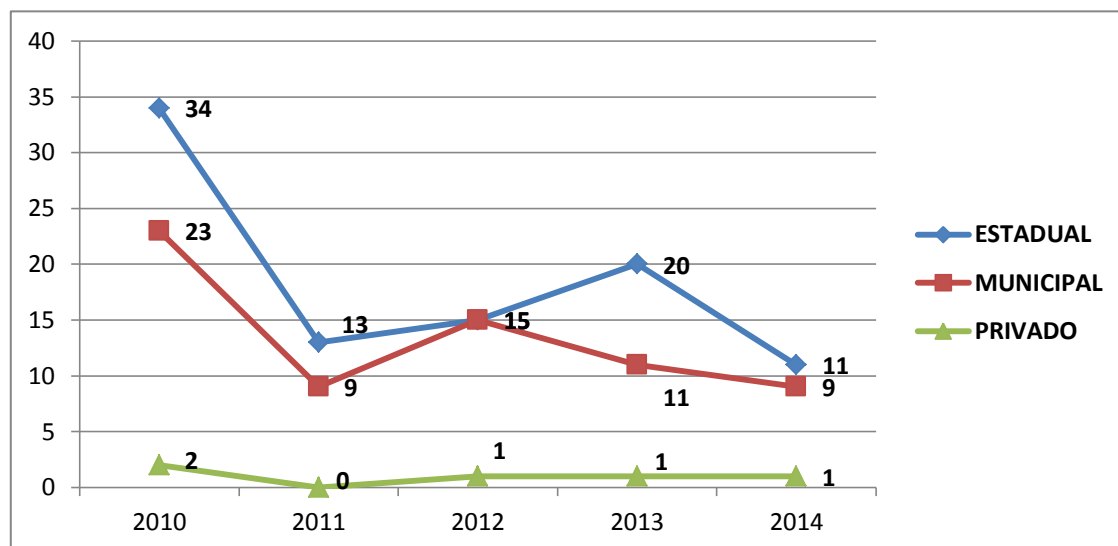


Fonte: INEP. Censo Escolar 2010-2014.

Se estabelecermos os números de 2010 como referência e compararmos aos de 2014, os cursos semipresenciais no Estado da Paraíba, no tocante ao ensino médio, apresentam uma pequena queda nas matrículas, que gira em torno dos 4%. No caso do ensino fundamental ocorre aumento considerável nas matrículas, pois a procura aumentou 34% em relação a 2010. Portanto, podemos afirmar que por esse viés os cursos semipresenciais continuaram a atrair jovens e adultos de maneira bastante consistente ao longo deste período.

Podemos verificar outro elemento importante ao longo desse intervalo temporal. Em nenhum dos anos houve queda no número de matrículas nos dois níveis de ensino. Tendo como referências os anos anteriores, as matrículas do ensino fundamental caíram em 2011 e 2014, enquanto que no ensino médio as matrículas decresceram apenas em 2014. Diante do exposto devemos considerar no caso do Estado da Paraíba a ocorrência de um movimento cíclico de um grupo de estudantes que deixam o ensino fundamental ao concluí-lo, para em seguida partir para os estudos no ensino médio.

Gráfico 02 – Número de Estabelecimentos que ofertam cursos semipresenciais da EJA no Estado da Paraíba por Dependência Administrativa.



Fonte: INEP. Censo Escolar 2010-2014.

Percebe-se que, no caso do Estado da Paraíba, houve momentos que registraram variações negativas e positivas nas três dependências administrativas. No entanto, de um modo geral, em 2014, registram-se vinte e um estabelecimentos onde há oferta de cursos semipresenciais da EJA, número correspondente a 35,5% dos estabelecimentos existentes em 2010. A presença de estabelecimentos da rede privada ofertando cursos semipresenciais é muito tímida em comparação com outras Unidades da Federação, pois um único estabelecimento ofertou tais cursos em 2014, o que corresponde a cerca de 5% dos estabelecimentos ofertantes. Isso reflete uma diferença em outros estados, onde a presença da rede privada é muito maior, como é o caso dos Estados do Pará (58%), do Paraná (58%) e do Rio de Janeiro (22%).

Comparando a variação no número de matrículas ocorridas no período em relação ao número de estabelecimentos, verificamos que em 2011 houve uma variação negativa nas matrículas do ensino fundamental, que acompanharam a queda no número de estabelecimentos ofertados pela competência estadual, municipal e privada. Em contrapartida, porém, as matrículas no ensino médio tiveram variação positiva. Em 2012, ocorreu a recuperação parcial no número de estabelecimentos nas três competências, e as matrículas repetiram a queda no ensino fundamental e o aumento no ensino médio visto no ano anterior. Em 2013, registrou-se uma recuperação no número de estabelecimentos estaduais e diminuição dos municipais; o número de estudantes

matriculados inverteu, pois as matrículas do ensino fundamental variaram positivamente, e os números do ensino médio negativamente. O ano de 2014 voltou a registrar, assim como em 2012, uma diminuição no número de estabelecimentos; mas, quanto ao número de matrículas, pouco se alterou em relação ao ano anterior, pois o ensino fundamental continuou variando positivamente, ao passo que o ensino médio apresentou mais uma vez variação negativa.

Se considerar que os cursos semipresenciais da EJA têm sua origem na proposta educacional ocorrida no interior dos CES, os mesmos possuem uma longevidade de quarenta anos, constituindo-se numa trajetória considerável dentro da história da EJA em nosso país. De acordo com Paiva (2003), ela é marcada por campanhas e experiências educativas descontínuas. No início, ainda como cursos de suplência de 1º e 2º graus, foram apresentados, dentro de uma perspectiva de escola de vanguarda pelo MEC, como uma das soluções educativas para o atendimento de jovens e adultos. Com a redemocratização do país os CES e suas iniciativas passaram a ser vistos como uma das heranças indesejáveis da ditadura militar. “Seletivos” como aponta (FÁVERO, 1983, p.21); Detentores de uma proposta que não possibilita a interação entre professor e estudante, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); aligeirados e meramente certificadores, conforme Souza (2005); promotores de evasão, na concepção de Soares (1996) e incapazes de promover a transformação social dos sujeitos que neles estudam, como afirma Caldeira e Gorni (2008).

Após reformulações para se adequar à legislação e às políticas educacionais surgidas no país, os ainda CES ou os cursos semipresenciais da EJA entraram num processo que Barcelos (2013, p.31) denominou “invisibilidade” e foram praticamente esquecidos pelos sistemas de educação. Aparentemente estes os mantêm na perspectiva de se adequar ao que prevê a legislação que obriga o Estado a ofertar oportunidades educativas aos jovens e adultos, para que possam se manter na educação escolar. Os dados oficiais mostram que esses cursos estão pressionados por falta de recursos, investimentos e atenção por parte de alguns de seus mantenedores. Mas, mesmo enfrentando as dificuldades que apresentamos anteriormente, os cursos semipresenciais da EJA vencem as barreiras do tempo e continuam a existir dentro de um sistema desfavorável. E o que nos intriga é que, mesmo invisíveis, continuam a atrair um quantitativo considerável de pessoas que vislumbram a oportunidade de se reencontrar com a educação básica, com perspectivas de concluir pelo menos uma de suas etapas.

CAPÍTULO II: OS PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O pesquisador, seja ele iniciante ou não, possui saberes acumulados e tem uma percepção própria, o que influencia diretamente na forma como este interage com a natureza e a sociedade e, consequentemente, na maneira com que se pretende fazer pesquisa. Como declara Richardson (2012, p.32), a escolha da “estratégia utilizada em qualquer pesquisa científica fundamenta-se em uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia”. Portanto, todo pesquisador escolhe o método, a metodologia e a técnica a serem utilizadas para responder ou se aproximar do problema pesquisado. Todavia seus resultados só serão bem compreendidos se estiverem dentro das concepções que o orientam.

Dentro de uma proposta de pesquisa, existem elementos que não podem ser desconsiderados ou negados durante todo o processo. A neutralidade do pesquisador frente ao seu objeto é um deles. Para Demo (1985, p.72), “neutralidade significa isenção de juízo de valor”. E acrescenta que se existe uma relação de identidade mínima entre o sujeito e objeto, “[...] não há como imaginar um sujeito que não seja subjetivo, principalmente consigo mesmo”. É preciso entender que, na proposta em questão, os sujeitos da pesquisa participam intensamente do universo pesquisado, interagem com o pesquisador, que, por sua vez, atua profissionalmente dentro do campo de investigação e, consequentemente, tem impressões muito fortes sobre o objeto.

Outro elemento considerado na pesquisa é o fato de nosso estudo tratar com sujeitos, portanto, seres possuidores de uma característica que Minayo (2004) define como consciência histórica, considerando que

[...] as sociedades humanas existem num determinado espaço, num determinado tempo, que os grupos sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, as instituições, leis, visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está se transformando. (MINAYO, 2004, p. 20)

Nosso objeto se insere num contexto histórico atual e é pautado por determinados princípios, mas foi idealizado em outro momento histórico e político do país, sob outras condições, interesses e pressões oriundas da sociedade e das organizações internacionais. Os sujeitos a serem investigados foram conduzidos a este lócus por diversas razões. Desse modo, não podemos negar o percurso histórico de cada

um deles, a partir de um movimento individual, e da própria sociedade em que estão inseridos. Após levar em conta estas e outras considerações, conseguimos nos posicionar mais próximos de uma corrente de pensamento pautada pelo convívio com a visão de totalidade e movimento, consciência histórica, que pede uma visão contrária a posturas inflexíveis, que convive com o contraditório, que considera sempre as impressões humanas de cada ser e necessita de instrumentos dinâmicos e diversificados para obter as informações relevantes.

Este trabalho analisou os motivos que conduzem jovens e adultos a estudar num curso com formato semipresencial na educação básica. Para tanto, realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois esse método:

[...] se esmera em distinguir as práticas – o que fazem os atores – das representações. Nas representações, distinguimos as percepções – como eles veem ou descrevem alguma coisa –, os julgamentos de valor que eles firmam sobre suas percepções – e seus imaginários – o sentido que eles atribuem às mesmas. (ALAMI, DESJEUX, GARABUAU – MOUSSAOUI, 2010, p. 330)

Trataremos aqui também de como cada sujeito percebe a dinâmica dos cursos semipresenciais da EJA. Por conseguinte, estaremos sempre no campo das subjetividades, pautados sobre “[...] a experiência, os sentimentos, a identidade, o sofrimento ou a história de vida do indivíduo [...]”, empregando “[...] uma metodologia que tente dar voz ao ‘outro’[...]” (DEZIN; LINCOLN, 2006, p. 384). Como enfatizamos outrora, o pesquisador está intrinsecamente ligado ao ambiente pesquisado, que torna qualquer tentativa de manter a neutralidade no mínimo incoerente e faz dele um observador permanente. Portanto, a proposta elimina totalmente a possibilidade de uma pesquisa positivista e se enquadra como um estudo de caso, um método no qual:

[...] permite ao investigador conhecer características holísticas significativas dos eventos da vida real como ciclos individuais de vida, o comportamento de grupos, os processos organizacionais e administrativos, mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais [...]. (YIN, 2010, p. 24)

Ainda com base no referido autor, podemos classificar esta pesquisa como estudo de caso simples, uma vez que estamos pesquisando um grupo de sujeitos da EJA, com características e realidades diversas, mas que frequentam um mesmo espaço educativo e têm garantido o direito à educação de acordo com suas especificidades.

Yin (2010) também considera que o estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo em profundidade e dentro de um contexto de vida real, especialmente quando o fenômeno e o contexto de vida estão tão entrelaçados que não podemos delimitá-los separadamente. Os cursos semipresenciais da EJA são procurados por sujeitos que tiveram seu direito à educação negado em algum momento da vida. Seria impossível estudar as motivações que fazem jovens e adultos voltar à educação básica por meio de um curso dessa natureza, sem considerar a condição de vida, a realidade econômica e social, as necessidades atuais e os objetivos. Assim, nosso objeto de pesquisa se constrói por sujeitos da vida real, imersos em situações e conflitos que acabam por conduzi-los aos cursos semipresenciais da EJA. E, como já citado anteriormente, não pretendíamos desconsiderar aspectos históricos do objeto de pesquisa e dos seus sujeitos, conforme Gil (2009), o estudo de caso investiga fenômenos contemporâneos, podendo perfeitamente contemplar os condicionantes históricos, portanto, ideal para a nossa proposta de trabalho.

2.1 O CAMPO DA PESQUISA

Nesse subcapítulo, apresentaremos o campo de pesquisa deste estudo de caso. Por isso, antes de iniciar qualquer consideração a esse respeito, vale destacar que seguimos as orientações do programa ao qual estamos vinculados, como também as orientações apresentadas por Severino (2002), de cumprir com as normas exigidas para poder dar início a uma atividade científica que envolve seres humanos. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, sob Parecer nº 730.743/ 2014 (Anexo-B). Segundo o referido documento, a pesquisa em pauta apresentou todos os termos solicitados, de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Cumprindo as determinações, no intuito de respeitar a integridade dos participantes, mantemos o sigilo da instituição de realização da pesquisa e o local onde a mesma está inserida. Utilizamos o pseudônimo *Escola Reencontro*, espaço onde muitos jovens e adultos têm a possibilidade de se encontrar novamente trilhando os caminhos da educação básica. Quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, atribuímos codinomes, homenageando companheiros de trabalho e estudantes que nos ensinaram saberes através do exemplo, contribuindo assim, de alguma maneira, para melhorar nossa prática profissional na modalidade em questão.

A **Escola Reencontro** localiza-se no bairro que denominaremos *Contradição*, bairro mais populoso da zona oeste da capital do Estado da Paraíba, com mais de 37.000 habitantes, segundo dados do IBGE. Criado em 1977, tem característica eminentemente residencial e apresenta um pequeno fluxo comercial, constituído por estabelecimentos de pequeno porte, com exceção da sede da empresa de distribuição de energia do Estado. Possui alguns corredores de circulação do transporte público, órgãos públicos como a Secretaria de Mobilidade Urbana da Capital (SEMOB), o Instituto de Polícia Científica (IPC), além de equipamentos como estádio de futebol, ginásio poliesportivo, parque de exposições para o agronegócio, cemitério, postos de saúde, entre outros. Uma das vocações do bairro diz respeito à educação escolar, haja vista constitui um dos polos educacionais da capital, formado por um campus da Universidade Estadual da Paraíba, seis escolas da Rede Estadual de Educação, oito escolas da Rede Municipal, dois Centros de Referência de Educação Infantil (CREI) e estabelecimentos da rede particular de ensino, em todos os níveis da educação básica.

Quando circulamos pelos diferentes lugares de uma cidade como João Pessoa, ou qualquer cidade brasileira de médio e grande porte, nos damos conta facilmente das desigualdades de condições de vida existentes entre esses lugares. É fácil perceber as discrepâncias sócio territoriais e os contrastes entre as precariedades e os benefícios da vida urbana existentes nessas cidades. As evidências da exclusão e da inclusão social que se manifestam nos vários bairros da cidade são gritantes e inegáveis. (SPOSATI et al, 2009, p. 23)

Não há como fugir dos contrastes sociais em nosso país, no tocante a grandes e médias cidades. Analisando o trabalho realizado pela autora e por seus colaboradores, denominado “Topografia Social da cidade de João Pessoa”, verifica-se que o bairro em questão apresentou, comparado com os outros bairros, índices intermediários em aspectos como autonomia, desenvolvimento humano, qualidade de vida, equidade, inclusão, exclusão social, entre outros. Sua população se distribui em áreas com diferentes níveis na taxa de vulnerabilidade social²⁷, o que caracteriza inúmeras contradições nesse adensamento populacional.

A escola lócus da pesquisa funciona em um prédio próprio, pertence ao sistema público de educação do Governo do Estado da Paraíba e se notabiliza por ser

²⁷ Taxa de vulnerabilidade social, segundo Sposati (2009), compreende um conjunto de nove variáveis que, combinadas, podem mensurar a intensidade de vulnerabilidade, que se caracteriza como exclusão de grupos ou indivíduos em risco de desnutrição, desemprego, condições inadequadas de moradia, sem saneamento, direitos sociais negados, entre outros fatores.

específica no atendimento de jovens e adultos. Iniciou suas funções através do Decreto nº 9883 de junho de 1983, com a denominação de Centro de Estudos Supletivos-CES, ofertando os chamados cursos de suplência, tendo estrutura e *layout* conforme as determinações do MEC para abrigar um CES. Funcionou com essa configuração até o ano de 2005, quando se marcou o início de um cenário de muitas incertezas quanto ao futuro das instituições no Estado da Paraíba, com a decisão do Secretário de Educação do Estado da Paraíba à época, por meio da Portaria nº 243/2005, diminuindo a oferta em todo Estado, mantendo dez estabelecimentos sob a denominação de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), e deliberando que, cada um destes, deveria permanecer apenas com um professor habilitado para cada componente curricular. Uma tentativa explícita de desmantelamento da rede de oferta. Segundo relato dos profissionais que vivenciaram o período, muitos professores saíram naquele momento do Centro, houve queda na qualidade dos serviços prestados, e, conseqüentemente, teve como seqüela uma diminuição considerável no número de estudantes, que não tinham seus pleitos atendidos por falta de profissionais em diversos horários.

Com a mudança, todos os estabelecimentos transformados em CEJA se redimensionaram e continuaram a atuar na perspectiva imposta. Porém, temendo que as ações da Secretaria de Estado fosse o início do processo de extinção dos Centros num médio prazo, o CEJA do bairro Contradição iniciou um processo de mobilização e luta, que resultou na promulgação da Lei estadual 8.096/06, que a transformou em Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Educação de Jovens e Adultos. A *Escola Reencontro* passou por algumas reformas na estrutura física e organizacional, acabou com as cabines de orientação, que eram a marca dos CES, transformando-as em salas de aula e construíram-se novos espaços. Após tais modificações passou a dispor de jardim e estacionamento, na parte frontal, nas dependências internas, três blocos, com nove salas de aula, uma sala de professores, secretaria, biblioteca, banheiros, cozinha e sala da direção. Com a nova estrutura física, habilitou-se para ofertar desde então dois formatos de cursos para o 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio: os presenciais, organizados de forma seriada, em período semestral e com frequência regular; e os semipresenciais, que continuaram a ser ofertados.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da referida escola, os cursos semipresenciais seguem o regimento interno dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs). Segundo este, em seu Artigo 3º, tais cursos existem na perspectiva de atender ao disposto nas Constituições Federal e Estadual; na Lei 9394/96, Artigos 4º, 37

e 38; nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, instituídas pela Resolução nº 01/2000, Parecer nº 11/2000 e Resolução nº 3/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os cursos semipresenciais da EJA seguem o calendário escolar previsto nas Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas, publicado pela Secretaria da Educação do Governo do Estado da Paraíba. Significa que cumprem uma carga horária que não pode ser inferior a duzentos dias letivos a cada ano. Funcionam de segunda a sexta-feira, em três turnos, pela manhã das 7h00 às 11h30; no turno da tarde a partir das 13h00 às 17h30 e durante o expediente noturno das 19h00 às 22h30. A oferta educativa nos três turnos para estudantes da EJA se caracteriza como um diferencial que precisa ser considerado. No bairro Contradição, assim como na maioria da cidade, a oferta de EJA pelo poder público fica restrita apenas ao turno da noite.

Grande parte das atividades pedagógicas dos cursos semipresenciais fica restrita a uma única sala da Escola Reencontro, em que os professores dos componentes curriculares permanecem em regime de plantão. Esta sala tem área de 48m², abriga oito armários, oito mesas para acomodar os professores dos componentes curriculares, estantes em concreto que acomodam parte do material didático para empréstimo aos estudantes, uma lousa branca, um quadro de avisos, trinta carteiras para acomodar os estudantes e oferta de internet sem fio.

Os estudantes matriculados podem comparecer a esse espaço em qualquer turno e nos horários que achar mais conveniente ou que atenda às suas necessidades, podendo permanecer nele o quanto achar necessário. Nesse espaço, ocorrem os momentos presenciais, quando acontece a retirada de material para estudos, a orientação para início dos cursos e demais atividades pedagógicas, principalmente os estudos, que podem acontecer individualmente ou pequenos grupos, com a ajuda do docente, caso ele seja solicitado.

O momento não presencial, segundo o regimento dos CEJAs, “[...] será determinado pelos momentos de estudo, que completam a aprendizagem, nos quais o estudante exercita o autodidatismo, a autoindependência, participando da construção do seu saber”. (PARAÍBA, 2012, p. 13)

FOTO 01 – Sala dos cursos semipresenciais da EJA na Escola Reencontro.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

FOTO 02 – Momento de estudo individualizado entre professor e estudante.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

FOTO 03 – Atividade pedagógica envolvendo um pequeno grupo de estudantes.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Na mesma sala destinada aos cursos semipresenciais, estão arquivadas as avaliações dos componentes curriculares elaboradas pelos docentes e que são aplicadas e corrigidas pelos mesmos ao longo de todo o horário de atendimento. Além da flexibilidade em relação aos horários, não existe frequência mínima a ser cumprida pelo estudante, que pode comparecer à escola nos dias que atendam às características e às necessidades de sua realidade social.

A Organização Curricular segue as Diretrizes Curriculares Nacionais, e os componentes curriculares estão divididos em unidades formativas ou módulos de ensino que correspondem à quantidade de horas-aula dos mesmos nos cursos presenciais da modalidade²⁸. Segundo o regimento dos CEJAs, “para fins de promoção ou certificação, serão registradas notas por componente curricular que corresponderão às provas individuais escritas, às quais, obrigatoriamente, o estudante submeter-se-á na presença do professor”. Assim, um estudante do segundo segmento do ensino fundamental terá que cursar sete componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Artística,

²⁸ Para um melhor entendimento, trazemos no Anexo-C a matriz curricular da EJA semipresencial apresentado nas Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da Rede Estadual da Paraíba em 2015.

Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia. Dependendo da série no qual iniciou, terá um número de módulos a concluir.

Quadro 18 – Módulos a serem cursados pelos estudantes do curso de nível fundamental.

EQUIVALÊNCIA COM O ENSINO SERIADO	NÚMERO DE MÓDULOS
5ª a 8ª SÉRIES	100
6ª A 8ª SÉRIE	75
7ª a 8ª SÉRIE	48
8ª SÉRIE	25

Fonte: Paraíba (2015).

Para dirimir qualquer dúvida, tomaremos como exemplo um estudante de nível fundamental que estudou até a 7ª série. O referido estudante se matriculará no curso de nível fundamental e será necessário cursar apenas 48 módulos, referentes à 7ª e 8ª séries. Porém, como não há divisão por seriação, não se pode definir o estudante cursando uma das respectivas séries em determinado momento. A antiga seriação do estudante é considerada apenas para posicioná-lo quanto ao início de suas atividades.

O mesmo entendimento vale para o ensino médio, que é composto por onze componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Artística, Inglês, Matemática, Biologia, Física, Química, Sociologia, Filosofia, História e Geografia, nos quais, para fins de conclusão, também é exigida a aprovação num determinado número de módulos, que corresponde quantitativamente à carga-horária do componente curricular no ensino presencial da modalidade.

Quadro 19 – Módulos a serem cursados pelos estudantes do curso de nível médio.

EQUIVALÊNCIA COM O ENSINO SERIADO	NÚMERO DE MÓDULOS
1ª a 3ª séries	114
2ª e 3ª SÉRIES	80
3ª SÉRIE	46

Fonte: Paraíba (2015).

Cabe ao estudante escolher em que momento cursará os módulos dos componentes curriculares²⁹ e fará as devidas avaliações. Estas serão realizadas durante o processo, deverão ser constituídas por questões objetivas e dissertativas, tendo os resultados expressos em escala que varia de 0,0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero). O rendimento necessário para que o discente alcance a promoção é no mínimo³⁰ 70% (setenta por cento), expresso no mínimo por 7,0 (sete vírgula zero), que deve incluir a aprendizagem dos conteúdos, assimilação de competências e habilidades trabalhadas no módulo. As avaliações solicitadas pelos estudantes devem ser corrigidas pelo professor do componente curricular em questão, logo após a realização da mesma pelo estudante, na sua presença. Quando o estudante não atinge um rendimento satisfatório, fará as atividades do módulo novamente.

A matrícula é o ato formal que vincula o estudante à escola, dando-lhe todos os direitos possíveis a essa condição. De acordo com o regimento, que segue o dispositivo presente na Lei 9.394/96, estão legalmente habilitados para se matricular nos cursos semipresenciais maiores de 16 anos de idade, para a 2ª fase do ensino fundamental, e 18 anos, no caso do ensino médio, podendo ser realizada a qualquer época do ano. O ingresso no ensino médio se dá por meio da apresentação do certificado de conclusão do ensino fundamental ou seu correspondente legal, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação. Os estudantes da 2ª fase do ensino fundamental devem apresentar a certificação da 1ª Fase desta etapa. Caso não tenham tal documentação, ainda poderão se matricular, após aprovação numa avaliação de classificação realizada pela própria escola, chamada de sondagem ou classificação, com vistas a cumprir o que está determinado no Artigo 38 da LDB, que prevê a aferição e o reconhecimento, por meio de exames, dos conhecimentos e habilidades obtidas pelos educandos por meios informais.

²⁹ Existe a recomendação, no regimento dos CEJAs, de que deve se permitir a matrícula apenas em cinco componentes curriculares concomitantes.

³⁰ Apresenta-se, nesse caso, uma distorção entre o exposto nos documentos e o que ocorre na prática. Tanto o regimento interno da escola Reencontro, como o regimento interno dos CEJAs, afirmam que, para fins de promoção ou certificação, o rendimento mínimo exigido deverá corresponder à aprendizagem mínima de 60% (sessenta por cento). No cotidiano escolar, porém, professores e estudantes reconhecem que a nota mínima de rendimento deve ser igual ou superior a 70% (setenta por cento). Estamos considerando neste trabalho o que ocorre na prática do dia a dia escolar.

Quadro 20 – Evolução do número de matrículas nos cursos semipresenciais da Escola Reencontro.

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	VARIAÇÃO (%)	ENSINO MÉDIO	VARIAÇÃO (%)
2010	48	-	128	-
2011	101	+ 110,4	287	+ 124
2012	72	+ 50	241	+ 88
2013	92	+ 91	299	+ 133
2014	104	+ 116	295	+130

Fonte: Registros da Escola Reencontro

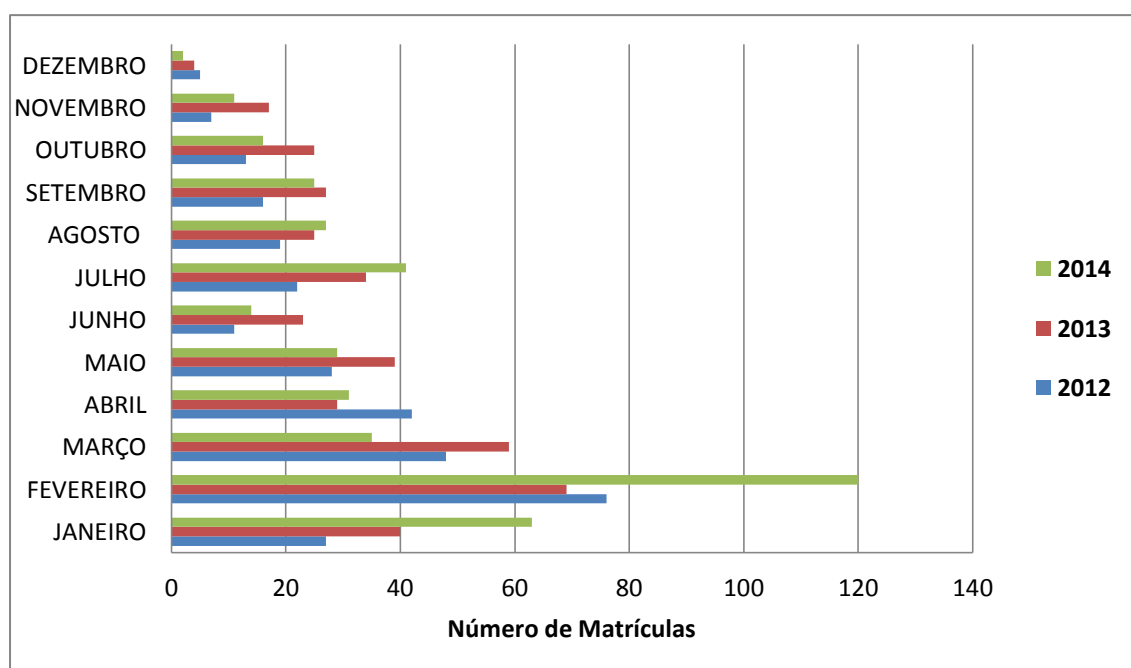
Seguindo os parâmetros utilizados anteriormente, analisamos a variação no número de matrículas nos cursos semipresenciais de nível fundamental e médio, tendo como base o ano referência 2010. A procura de jovens e adultos pelos cursos semipresenciais na Escola Reencontro supera em muito os números nacionais, situação na qual se verifica apenas variação negativa. O Estado da Paraíba apresentou melhores variações do que os números nacionais, alternando momentos de variação positiva e negativa, tanto no ensino fundamental, como no médio, fato que não ocorreu na Escola Reencontro, onde todas as variações foram positivas ao longo dos anos analisados em comparação ao ano referência.

Não podemos ser ingênuos e atribuir a essa situação o entendimento de que a Escola Reencontro desfruta de uma condição superior em comparação com outras ofertantes de cursos semipresenciais devido a um único fator isolado. Podem ser construídas varias hipóteses, uma delas pode apontar para um movimento de recuperação, considerando que o ano de 2010 apresentou índices muito baixos e, que, ao longo dos últimos anos, vem crescendo, com a atração de um contingente considerável de jovens e adultos, que se matriculam e retornam à educação básica. Segundo levantamento nos registros oficiais, a escola possui 944 estudantes com matrículas ativas ³¹ nos cursos semipresenciais, sendo 276 no ensino fundamental e 668 no ensino médio.

³¹ Esses números são referentes a 04 de agosto de 2014. As matrículas ativas fazem referência aos estudantes aptos a desenvolver suas atividades nos cursos semipresenciais, que realizaram matrícula no ano em curso ou em anos anteriores.

Outra característica peculiar em relação à matrícula é que não existe um período determinado para que ela aconteça. Procedimento bem diferenciado, quando o comparamos ao adotado pelos cursos presenciais, que ocorrem apenas em períodos pré-estabelecidos do ano letivo. Nos cursos semipresenciais da EJA, a matrícula pode ser realizada a qualquer época do ano.

Gráfico 03 – Número de matrículas efetivadas nos cursos semipresenciais da EJA a cada mês.



Fonte: Registros da Escola Reencontro.

Como podemos observar no gráfico, o volume de matrículas é bem maior no primeiro semestre, mas continua acontecendo ao longo de todo o ano, inclusive nos meses de junho e dezembro, que antecedem o recesso escolar e as férias. O fato de o maior número de matrículas acontecerem no primeiro trimestre, onde também estão abertas as vagas nos cursos presenciais da modalidade, pode estar relacionada com a falta de vagas no presencial, ou podem levar ao entendimento de que os estudantes se dirigem diretamente aos cursos semipresenciais, independentemente de vagas existentes nos cursos presenciais. É no ato da matrícula que o estudante deverá receber as informações a respeito da instituição de ensino e demais orientações que possam auxiliar o seu processo de estudos. A partir daí, tem o contato real com os outros atores que compõem esse universo educativo.

Não existe nos quadros da escola um corpo de funcionários técnico-pedagógicos. Os profissionais da educação que atuam nos cursos semipresenciais da Escola Reencontro são professores que pertencem ao quadro efetivo do Governo do Estado ou estão em regime de contrato temporário. Contribuem para o processo de escolarização dos educandos e devem desempenhar as seguintes atribuições: definir e organizar o plano de trabalho, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA; ajudar na construção da proposta pedagógica; estimular e motivar o educando, levando-o a acreditar em sua capacidade de aprendizagem; indicar o material de estudo mais adequado e os encaminhamentos para estudos nos momentos não presenciais que compõem essa forma de curso; estabelecer um processo de avaliação a respeito do desempenho dos estudantes, tendo como princípio o acompanhamento sequenciado da aprendizagem; analisar, sistematicamente, o resultado do desempenho do estudante obtido no processo de avaliação; dar esclarecimentos e conduzir aulas individuais ou em grupos aos estudantes que assim solicitem; elaborar as propostas pedagógicas e participar das formações continuadas. Avaliações realizadas pelos estudantes e os documentos dos mesmos são arquivados e organizados pela secretaria da escola em pastas, que podem ser consultadas por professores e funcionários, caso haja necessidade.

2.2 COLETANDO AS INFORMAÇÕES

O fato de trabalharmos na referida escola eliminou entraves burocráticos maiores, já que temos acesso direto a informações e aos documentos oficiais da escola, como regimento interno, projeto pedagógico, fichas de estudantes, número de matrículas, de concluintes, entre outros. Tais documentos oferecem informações valiosas, mas não suficientes para podermos responder a indagações necessárias para conhecer mais sobre o perfil, as necessidades e expectativas dos discentes dos cursos semipresenciais que estudam na Escola Reencontro. Pensamos num instrumento que permitisse tal proeza, e o questionário se apresentou como a solução mais viável. Segundo Richardson (2012, p. 189), “[...] o questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo”. Para Marcone e Lakatos (2003, p. 202), o questionário é importante por permitir a obtenção de respostas que “[...] materialmente seria impossíveis”. Além disso, Quivy e Campenhoudt (2013) defendem que esse é o instrumento ideal quando um pesquisador busca conhecimentos a respeito das

condições e modos de vida, comportamentos, valores e opiniões de uma determinada população. Foi elaborado um questionário (Apêndice-A) que Richardson (2012) classificaria como de perguntas fechadas, tendo em vista que as 33 questões elaboradas apresentam respostas fixas e preestabelecidas, no qual o entrevistado optou pela alternativa que mais se ajustava à sua realidade. Seguimos as orientações de Richardson (2012) e de Marconi e Lakatos (2003). Após redigir o questionário, realizamos um teste antes da sua utilização em definitivo, no qual não houve constatação de problemas de entendimento das questões propostas.

Aplicar questionários de perguntas fechadas parece ser um movimento contrário à opção que fizemos pela pesquisa de abordagem qualitativa. Todavia não pretendemos deixar essa impressão, pois as informações obtidas servem apenas como alicerce para que possamos compreender, de forma mais ampla, quem são aqueles que procuram os cursos semipresenciais da EJA para retornar à educação básica.

Nossa intenção com o questionário era fazer um recorte de momento, que possibilitasse conhecer mais sobre os frequentadores dos cursos semipresenciais da EJA. Estabelecemos um intervalo temporal, compreendido entre 29 de julho e 10 de outubro de 2014, e consideramos como população o total de estudantes que estiveram presentes na sala dos cursos semipresenciais da Escola Reencontro para desempenhar qualquer tipo de atividade. Segundo os registros diários, produzidos pela secretaria da Escola, 164 estudantes passaram por aquele espaço no intervalo de tempo considerado, 46 deles do ensino fundamental e 118 do ensino médio. Portanto, essa foi a população considerada.

Autores que tratam do assunto, Richardson (2012), Marconi e Lakatos (2003), Rudio (2002), Gil (1989), entre outros, identificam e classificam os diversos tipos de amostras que podem ser consideradas numa pesquisa. Devido ao tipo da abordagem, às características da pesquisa, às condições de tempo, recursos e, principalmente, à dinâmica da população, a amostra que se revelou mais adequada foi a amostragem por acessibilidade. Ela se caracteriza por ser

[...] o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido vários níveis de precisão. (GIL, 1989, p. 97)

Os estudantes que compareceram à sala dos cursos semipresenciais foram abordados pelo pesquisador, geralmente após o término suas atividades. Na oportunidade, ouviam algumas explicações e recebiam o convite para participar da pesquisa. Muitos não fizeram objeção, embora outros, de imediato rejeitassem o convite. A grande parcela que aceitava participar optava por responder o questionário em outro momento, o que dificultou bastante o recolhimento. A falta de retorno vislumbrou a real possibilidade de não conseguir recolher uma quantidade considerável de questionários em tempo hábil. Sendo assim, foi necessária a tomada de algumas ações: ampliar o espaço temporal, previsto anteriormente para quarenta e cinco dias, como também tentar convencer o estudante a responder na própria sala dos cursos semipresenciais.

Ao total foram disponibilizados pouco mais de cento e cinquenta questionários, dos quais cem retornaram respondidos, com os termos de consentimento livre e esclarecido assinados. Portanto, conseguimos uma amostra de 61% da população considerada neste estudo.

Os resultados dos questionários serão apresentados no capítulo seguinte. Com eles, traçamos um perfil dos estudantes que frequentaram os cursos semipresenciais da EJA na Escola Reencontro naquele espaço temporal determinado, oportunizando um olhar mais aguçado para a realidade, revelando informações sobre a situação socioeconômica dos estudantes e a forma como os mesmos avaliam o curso semipresencial do qual participam.

Com a ajuda dos questionários, conseguimos avançar. No entanto, para alcançar o objetivo principal nesta pesquisa, precisávamos avançar e adentrar mais profundamente no universo dos estudantes. Optamos pela realização de entrevistas com alguns sujeitos, que consiste, segundo Flick (2009), numa técnica de coleta de informações que se concentra principalmente na palavra falada, sendo utilizada com muita frequência nas pesquisas qualitativas.

O modelo escolhido foi a entrevista semiestruturada, que, segundo Minayo (2012), é uma combinação de perguntas fechadas e abertas que permite ao entrevistado poder discorrer sobre o tema abordado, sem se restringir apenas à indagação formulada.

As entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído o interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Esse interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista

com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. (FLICK, 2009, p. 143)

Com a realização das entrevistas, poderíamos ampliar a nosso arcabouço de informações, porque, com esse instrumento, acessaríamos novos elementos. Concordando com o autor acima citado, acreditamos que informações valiosas certamente não foram captadas pelo modelo de questionário que nos propomos aplicar, já que é através da expressão oral que muitas pessoas transmitem com maior facilidade características peculiares, influências de suas histórias de vida e opiniões que surgem de forma espontânea através da fala. Por isso, a utilização desse instrumento nos permitiu adentrar no universo do estudante, conhecer sua história de vida, sua realidade, captar sua visão de mundo, suas necessidades atuais e expectativas futuras, para assim, encontrar os elementos que justifiquem a opção de jovens e adultos em se matricular e estudar na educação básica por intermédio dos cursos semipresenciais da EJA. No passo seguinte, elaboramos um roteiro (Apêndice-B), para ser utilizado em todas as entrevistas. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), trata-se de um esquema com os tópicos a serem tratados para orientação do entrevistador, todavia não se apresenta como um modelo fechado quanto aos temas e a ordem com que são abordados.

Estávamos atentos aos obstáculos que poderiam surgir na fase de análise apresentadas por Minayo (2004): a ilusão de que a realidade se mostra nitidamente ao pesquisador que está familiarizado com o objeto, a utilização de técnicas ineficazes e a dificuldade de juntar a teoria com os conceitos muito abstratos. A técnica pela qual optamos para superar tais obstáculos foi a análise de conteúdo. Como podemos verificar em Bauer (2002), análise de conteúdo é um procedimento utilizado para analisar textos diversos, possui várias definições, representando inúmeras possibilidades e perspectivas, utilizadas tanto em pesquisas de cunho quantitativo como qualitativo. Dentre as diversas possibilidades, nos inspiramos nos estudos desenvolvidos pela professora Laurence Bardin, da Universidade de Paris, que considera a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

A análise de conteúdo, na perspectiva da autora, pode ser aplicada também em entrevistas e possibilita a compreensão de aspectos que estão implícitos em fragmentos de mensagens selecionadas. A autora organiza essa técnica em três fases. A primeira delas é a pré-análise. Seria o momento de organização e sistematização das ideias iniciais. Flexível e de vital importância para o sucesso da pesquisa, nela se constroem as condições ideais para a análise posterior. Richardson (2012) afirma que, na análise de conteúdo proposta por Bardin, a pré-análise destaca, dentre outras coisas, que o processo de amostragem deve seguir quatro princípios básicos: exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação. Com a opção pelas entrevistas semiestruturadas e com a elaboração do roteiro, garantimos a homogeneidade e a adequação. No processo de escolha dos sujeitos entrevistados, buscamos alcançar a representatividade.

De acordo com Bardin (2011), a amostra deve ser fiel ao universo. Para tanto, buscamos uma amostra que representasse a diversidade dos discentes que estudam nos cursos semipresenciais da EJA. Algumas informações oriundas dos questionários que haviam sido entregues, tais como, idade, sexo, relações de trabalho, condição social, nível de estudo, objetivos e tempo no qual estudam nos cursos semipresenciais, foram consideradas. Na nossa concepção, tais critérios permitiram:

[...] ganhar conhecimento de todo tipo, por intermédio da seleção de entrevistados, orientada e organizada de maneira a garantir minimamente a heterogeneidade da amostra, em variáveis consideradas analiticamente relevantes. Devem ser sujeitos que possuem informações diretamente relacionadas com os objetivos da entrevista. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 52)

Devido à dilatação ocorrida no prazo de aplicação e recebimento dos questionários, a escolha dos sujeitos a serem entrevistados foi também influenciada por nossas observações livres como docente nesse espaço escolar. Como assegura Triviños (2012, p.153), esse tipo de observação “[...] satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como por exemplo, a relevância do sujeito”, considerando que se realiza sem a necessidade “[...] de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa”, com vistas a captar o máximo de impressões possíveis a respeito das situações ocorridas na dinâmica do nosso trabalho.

O que buscamos a partir dos questionários e das observações foi à heterogeneidade dos sujeitos dos cursos semipresenciais, já que não poderíamos

cometer o erro de escolher sujeitos com características muito semelhantes. Caso isso ocorresse, deixaríamos de representar a diversidade presente nesses cursos. No Quadro 21, apresentamos algumas características dos sujeitos escolhidos. A partir delas, podemos verificar que não ficamos restritos a sujeitos com características homogêneas.

Quadro 21 – Características dos sujeitos que concederam as entrevistas.

Estu dan te	Fase da vida	Gên.	Ocupação	Horas Semanais Dedicadas ao trabalho	Idade que começou a trabalhar	Tempo afastado da escola	Curso	Momento do curso
E1	Jovem	M	Trabalho Informal	31 a 40 horas	Antes dos 14 anos	Entre 01 e 02 anos	méd.	Concluindo
E2	Adulto	F	Pensionista	Até 10 horas	Entre 14 e 16 anos	Entre 03 e 05 anos	méd.	Chegando à metade
E3	Adulto	F	Trabalho Doméstico	Mais de 40 horas	Antes dos 14 anos	Entre 06 e 10 anos	méd.	Chegando à metade
E4	Jovem	F	Trabalho Doméstico	Mais de 40 horas	Antes dos 14 anos	Entre 11 e 15 anos	fund.	Início
E5	Adulto	F	Trabalho Informal	Mais de 40 horas	Antes dos 14 anos	Entre 20 e 25 anos	fund.	Início
E6	Adulto	M	Trabalho Formal	Mais de 40 horas	Entre 14 e 16 anos	Entre 06 e 10 anos	méd.	Chegando à metade
E7	Jovem	M	Trabalho Formal	31 a 40 horas	Após os 18 anos	Entre 06 e 10 anos	méd.	Início
E8	Adulto	M	Trabalho Informal	Mais de 40 horas	Entre 17 e 18 anos	Entre 11 e 15 anos	méd.	Concluindo
E9	Jovem	M	Trabalho Informal	11 a 20 horas	Antes dos 14 anos	Entre 03 e 05 anos	fund.	Concluindo
E10	Adulto	M	Próprio Negócio	Mais de 40 horas	Antes dos 14 anos	Entre 16 e 20 anos	fund.	Passou da metade
E11	Jovem	M	Func. Público	31 a 40 horas	Entre 14 e 16 anos	Entre 06 e 10 anos	fund.	Chegando à metade
E12	Jovem	M	Nunca Trabalhou	-	-	Menos de 01 ano	fund.	Início

Fonte: Questionário aplicado junto aos estudantes e diário de campo do pesquisador.

Todos os estudantes que se disponibilizaram a falar já haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice-C) antes de responder aos questionários. Por isso, foi necessário apenas acertar as bases para que concedessem a entrevista como mais uma etapa da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente dentro da Escola Reencontro, entre os dias 24 de setembro e 17 de novembro de 2014, de acordo com a conveniência dos entrevistados.

Ao final das entrevistas, tínhamos um acervo oral de 06 horas 36 minutos e 37 segundos, que foi transcrito e se transformou num documento textual com 151

laudas³². A partir deste texto, iniciamos a leitura flutuante e partimos, na sequência, para as duas últimas etapas, a análise do material e o tratamento dos resultados. Richardson (2012) enfatiza que, na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), devemos promover uma desagregação do documento em segmentos, para que estes sejam considerados como unidade básica de análise na etapa de categorização das informações. Dentre as possibilidades apresentadas pela autora, a unidade de registro escolhida foi o tema, que, segundo Richardson (2012, p. 235), “refere-se a uma afirmação sobre o sujeito da oração. Isto é, uma frase ou uma frase composta, a partir da qual podem se formular diversas observações”. A escolha pelo tema como unidade de registro levou em consideração o fato de que esta “[...] se liberta naturalmente de um texto analisado [...]”, por ser “[...] geralmente utilizado para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.”, principalmente nas análises realizadas em respostas [...] a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou em grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunidades de massa etc. (BARDIN, 2011, p. 135)

Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo foi o processo de categorização:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147)

Não iríamos iniciar nossas análises partindo de categorias pré-estabelecidas. Sendo assim, as mesmas deveriam emergir daquilo que nos foi revelado nas entrevistas. Iniciamos então uma leitura mais criteriosa das transcrições, na busca por pistas que apontassem nossas categorias de análise, com vistas a indicar os motivos que fazem jovens e adultos optar por se matricular e continuar estudando nos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos para concluir a educação básica. Focados em responder ao nosso problema de pesquisa, organizamos em quadros os trechos das transcrições que consideramos mais relevantes, em cada uma das entrevistas realizadas (Apêndice-D).

³² O referido documento está escrito com fonte times new roman, estilo normal e fonte 12. O espaçamento entre linhas é de 1,5cm, recuo da primeira linha de cada parágrafo é de 2 cm.

Seguimos as indicações de Bardin (2011), ao que seria imprescindível em termos de qualidade para uma categoria de análise. De acordo com a referida autora, uma categoria não pode ter elementos presentes em outras, deve ser inserida dentro de um princípio de classificação, deve estar pertinente ao objetivo da pesquisa, possuir temas bem claros e possibilitar o surgimento de inferências. Os temas que emergiram nos depoimentos mostraram uma categoria sobressaindo como elemento orientador da vida dos sujeitos, do funcionamento dos cursos semipresenciais da EJA e das práticas pedagógicas desse espaço educativo, o tempo.

De acordo com Japiassú e Marcondes (2001), o tempo se constitui numa das categorias fundamentais do pensamento filosófico. É um dos elementos da realidade e da nossa maneira de experimentá-lo. Szamosi (1994) acredita que a espécie humana está às voltas com as noções de tempo desde seu processo evolutivo, tanto pelos aspectos ligados à sua fisiologia, como pelos aspectos de adaptação as diversas situações encontradas no ambiente. O desenvolvimento da linguagem possibilitou, na perspectiva do autor, o surgimento de ilimitadas impressões a respeito do tempo, representado por meio de símbolos, ritmos, melodias, números, repetição de fenômenos naturais, dentre outros.

Com o que foi exposto acima é possível compreender a complexidade dessa categoria. Abbagnano (2012) afirma que a concepção filosófica a respeito do tempo teria surgido na antiga Grécia, onde era visto como uma ordem mensurável do movimento. Nessa linha de pensamento, existe a ideia de ciclos, ou seja, o tempo é interpretado como períodos que se repetem na natureza e na própria existência do ser. Essa concepção fundamentou a construção da Mecânica de Isaac Newton (1642 – 1727) e da ciência positivista. Para Kant (2001), o tempo seria uma condição de todos os fenômenos e estaria relacionado diretamente à intuição humana, vislumbrando que o mesmo não seria um fenômeno de mera sucessão, mas de uma ordem casual de acontecimentos, o antes e o depois.

Agostinho (1980, p. 265) tratou o tempo como uma sequência linear, com a ideia de passado, presente e futuro, reduzido à nossa consciência. Portanto, inexistente fora da alma. Afirmava: “[...] sem receio de contestação, que, se nada sobrevivesse, não haveria tempo futuro, e se agora nada houvesse, não existiria tempo presente”. Da mesma forma, se o presente “[...] não passasse para o pretérito, já não seria tempo, mas eternidade”. Quem compartilha dessa concepção de tempo é Paulo Freire:

Freire deixa entrever que para alguma coisa ser temporal é preciso antes não ter existido, depois existir um tempo e depois desaparecer, por isso, é o não ser do tempo – o antes dele e o depois dele – que torna o tempo temporal, conferindo-lhe uma duração (PASSOS, 2008, p. 401).

Para Freire (1967), o homem é eminentemente um ser histórico, portanto, temporal. De forma que precisa compreender sua condição atual para além do hoje, que é uma situação temporal reduzida. Ele deve compreender que se banha-se nessa situação de momento, que é fruto de uma herança de tempos passados. Ao passo que não ficará estagnado e incorporará, à sua história, situações e experiências de um tempo futuro. E a partir da consciência dessa temporalidade da sua existência, o ser dá um passo muito grande para conquistar sua liberdade e sua autonomia.

A respeito da categoria tempo, Coelho (2004) destaca as contribuições de Bergson (1849- 1941), que considerava o tempo como representante de uma sucessão de acontecimentos que transcorriam no decorrer de uma vida, vinculados sempre à memória construída a partir da vivência nas diversas situações, organizando, a partir disso, o que seria o antes, o agora e o depois.

O estado psicológico que chamo "meu presente" seja ao mesmo tempo uma percepção do passado imediato e uma determinação do futuro imediato. Ora, o passado imediato, enquanto percebido, é, como veremos, sensação, já que toda sensação traduz uma sucessão muito longa de estímulos elementares; e o futuro imediato, enquanto determinando-se, é ação ou movimento. Meu presente portanto é sensação e movimento ao mesmo tempo; e, já que meu presente forma um todo indiviso, esse movimento deve estar ligado a essa sensação, deve prolongá-la em ação. (BERGSON, 1999, p.161)

O presente, o passado e o futuro são tempos que se entrelaçam, quebrando a ideia de um tempo que existe de maneira linear adotado pela linha positivista. Para o autor, o tempo é movimento, mas também sensorial. Não poderia ser interpretado apenas pelo viés externo, sem considerar aspectos da consciência e da memória de cada ser. O presente é aquilo que interessa, é o que se vive, o que faz a ação, ao passo que algo anteriormente presente, mas colocado por nossa consciência no passado, se torna essencialmente impotente. Para Heidegger (2005), o tempo é concebido como uma possibilidade ou uma projeção, considerando também o passado, o presente e o futuro, onde a existência humana está relacionada diretamente ao tempo e sempre se projetando para o futuro.

O tempo também está às voltas com as questões que envolvem o trabalho, visto que toda e qualquer atividade humana demanda um determinado período de tempo. Marx (1996) apresenta o tempo como unidade de medida do trabalho. Portanto, o que denominou tempo socialmente necessário é o tempo empreendido pelo sujeito para produzir algo de valor. Discutiu ainda a relação do tempo de trabalho com o salário e as condições sociais do trabalhador.

Para Elias (1994), o tempo é um dos elementos fundamentais das relações sociais e do desenvolvimento das civilizações.

O que chamamos "tempo" nada mais é do que o elemento comum a essa diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com a ajuda de relógios ou calendários. Mas, como a noção de "tempo" pode servir para determinar, de acordo com o antes e o depois, processos muito variados, os homens têm facilmente a impressão de que o "tempo" existe independentemente de qualquer sequência de referência socialmente padronizada, ou de qualquer relação com processos específicos. "Estamos medindo o tempo", dizem eles, quando se esforçam por sincronizar, por datar alguns aspectos apresentados por processos específicos e tangíveis, em termos potenciais ou efetivos. (ELIAS, 1998, p. 84)

O tempo não é abstração como muitos sustentam, e foi se estabelecendo como uma das alavancas do domínio da sociedade, passando a regular as ações desenvolvidas pelos sujeitos. À medida que foi ocorrendo processos de urbanização, comercialização, industrialização e, mais recentemente, de informatização, a preocupação com o tempo vai ganhando novas dimensões. O tempo ou, pelo menos, a maneira de marcá-lo, são uma criação humana. Dessa forma, ambos não podem ser analisados de maneira dissociada do homem. Ele se orienta pelo tempo e ao mesmo tempo têm todas as suas atividades e relações sociais reguladas por relógios, calendários. É preciso que a força dessa relação entre homem e tempo só possa ser compreendida dentro do contexto cultural na qual está inserida.

Poderíamos avançar nesse diálogo a respeito do tempo, escolhendo um dos autores acima citados, ou outro que porventura omitimos, para construir o conceito de nossa categoria de análise. Mas essa não é nossa proposta. Como já relatamos num momento anterior deste capítulo, a definição da mesma seria construída a partir da concepção dos estudantes dos cursos semipresenciais da EJA. Estamos cientes de que essa categoria é muito ampla e pode ser compreendida por diversos olhares filosóficos e sociológicos. No entanto, seguindo a nossa proposta de trabalho, a categoria em questão

não foi definida a partir do conceito destes ou de outros autores. Elaboramos um conceito que deriva “[...] da cultura estudada e da linguagem dos informantes, e não de definição científica”, como nos orienta Câmara (2013, p.188).

Os conteúdos verbalizados que consideramos relevantes foram agrupados e receberam uma organização gramatical de coerência e coesão, que procurou a todo o momento manter o mais fidedigno possível às falas dos estudantes entrevistados (Apêndice-E), resultando na elaboração final da seguinte definição:

Tempo é a coisa mais preciosa que se pode ter, precisamos dele para resolver problemas, trabalhar, cuidar da casa, ir ao médico e estudar. O tempo é o senhor da razão e através dele descobrimos o sentido de nossas decisões. Erros do passado e a má utilização deixam o tempo curto, por isso, hoje vivemos numa vida corrida, onde se tem muita coisa para fazer, onde queremos fazer muita coisa paralela. No entanto, o tempo é curto para a realização de tantos sonhos e desejos. A melhor coisa do mundo é ter tempo para si e menos para o trabalho, isso é ter uma condição de vida melhor. Ocorre que nos dias de hoje não dispomos mais desse tempo.

Não partimos imediatamente para a terceira fase da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados, a ser apresentada mais adiante no capítulo quatro. Optamos por organizar as verbalizações em três quadros (Apêndice-F), a partir de temas ou subcategorias que se constituíram: o tempo do estudante, o tempo dos cursos e o tempo do professor. Desse modo, toda a análise estará organizada a partir dessa tríplice divisão das verbalizações.

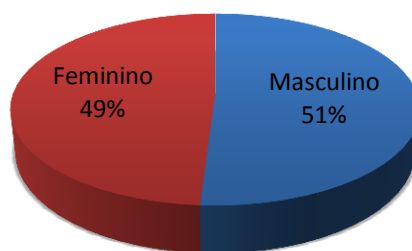
CAPÍTULO III: REDUZINDO UMA FOTOGRAFIA PARA CABER NA MOLDURA: PERFIL E MOVIMENTAÇÃO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA

Nossas intensões de aplicar o questionário já foram reveladas no capítulo anterior. Na condição de atores participantes do cotidiano dos cursos semipresenciais da EJA na Escola Reencontro, tínhamos uma ideia empírica a respeito dos frequentadores do referido espaço escolar e de como estes desempenhavam suas atividades. Mas essa visão se mostrou pouco satisfatória, por não nos fornecer a clareza suficiente para nos posicionarmos frente ao nosso problema de pesquisa, podendo estar carregada de equívocos generalistas. Optamos pela aplicação de um questionário junto aos discentes dos cursos semipresenciais da Escola Reencontro, a fim de obter informações mais seguras sobre os mesmos. E, dentro da organização proposta para este trabalho, o presente capítulo tem como função principal apresentar os resultados dos questionários.

Podemos definir nossa amostra como representativa, quando consideramos os estudantes que frequentavam esses cursos com certa assiduidade, dentro do espaço temporal por nós determinado. Consideramos nossa amostra como uma “fotografia reduzida”, pelo fato de possuir dimensão menor do que o tamanho real, uma população de mais de novecentos estudantes com matrículas ativas. De posse dessa fotografia, conseguimos apresentar detalhes importantes para compreender quem são esses sujeitos em busca da conclusão de uma etapa da educação básica e como eles desempenham suas atividades nos cursos semipresenciais da EJA.

Não foram estabelecidos critérios de participação e não se procedeu à distinção de proporcionalidade, uma vez que qualquer estudante estava habilitado a participar, bastando apenas aceitar os termos de consentimento. De posse dos resultados, procedemos ao que Crespo (2002), Azevedo e Campos (1983) chamam apuração manual, levando-se em conta que não houve ajuda de programas estatísticos específicos para apurar e fazer o tratamento das informações. Apresentamos a seguir as informações que consideramos relevantes para a compreensão geral dos sujeitos inseridos nos cursos semipresenciais da EJA.

Iniciaremos a exposição dos resultados dos questionários apresentando um gráfico onde podemos verificar a distribuição de gênero entre os estudantes que frequentam os cursos semipresenciais da EJA na Escola Reencontro.

Gráfico 04 – Gênero dos estudantes (%).

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Como é possível observar no Gráfico 04, há uma situação de equilíbrio relativo ao gênero dos estudantes na ocupação do espaço dos cursos semipresenciais, seguindo uma tendência verificada nas matrículas da modalidade EJA em 2014, de acordo com a sinopse estatística do Censo Escolar.

Temos uma educação que, em termos legais, é democrática, haja vista que o Estado brasileiro tem o dever de ofertar oportunidade de acesso à educação básica a todos os seus cidadãos. A partir das informações, podemos verificar que essa democracia às avessas também ocorre; em termos de gênero, não se distinguem os que dela se evadem, refletindo na quase igualdade vista no número de homens e mulheres na modalidade EJA e nos cursos semipresenciais da Escola Reencontro.

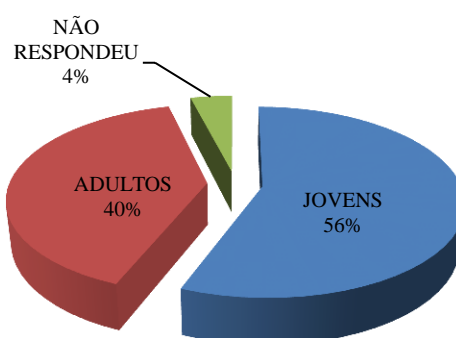
A igualdade de gênero nesse caso mostra que a população em geral vem tendo o seu direito negado. Mas, se observarmos o viés da história, precisamos considerar o que Narvaz, Sant’Anna, Tesseler (2013) denominam de processo de exclusão histórica da mulher nos espaços de saber. A presença igualitária do gênero feminino nesse espaço pode significar uma luta ainda mais desgastante para esse grupo populacional. Apesar das conquistas, ainda vive envolto com as situações de discriminação, violência e subordinação da sociedade brasileira. Portanto, a ocupação de um espaço educativo em pé de igualdade com os homens, mesmo que seja no campo da EJA, se configura como a tentativa de esse grupo superar as barreiras sociais historicamente postas.

O sujeito participante da pesquisa com mais longevidade nasceu em 1954, ou seja, estava à época com 60 anos, enquanto que o mais jovem nasceu em 1998, idade mínima necessária para estudar no ensino fundamental da EJA, 16 anos. Quarenta anos separam esses dois sujeitos, que se tornam diferentes na forma como compreendem, se

posicionam e reagem frente às situações impostas pelo mundo atual, cada vez mais interativo e excludente. Apesar de possíveis diferenças, todos se assemelham não só pela busca da escolarização, como também por terem se afastado da escola. Dessa maneira, assim, como em toda EJA, o espaço dos cursos semipresenciais é, como determina Oliveira (1999), um campo de confronto de culturas e de encontro de singularidades.

No gráfico apresentado na sequência verificamos a distribuição de jovens e adultos frequentadores do referido espaço educativo que é tratado nesta pesquisa.

Gráfico 05 – Jovens e Adultos dos cursos semipresenciais (%).



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Seguindo as definições para jovens e adultos adotadas nessa pesquisa, há predominância dos jovens em relação aos estudantes considerados adultos frequentando os cursos semipresenciais da Escola Reencontro. Furtado (2008) destaca dois fatores que podem ajudar na compreensão desse fenômeno, o qual a autora, se acentuou a partir da década de 1990. A promulgação da Lei 9.394/96, que abriu espaço para jovens com idade acima dos 15 anos na EJA, e as questões sociais e econômicas, que conduzem crianças e adolescentes a históricos escolares marcados por abandonos e reprovações.

Também não podemos deixar de considerar, ao percebermos a presença tão efetiva de jovens na EJA, elementos de insatisfação com a escola que lhes é ofertada, como também as pressões de consumo como fortes influenciadores do abandono escolar, como também de inserção cada vez maior na modalidade.

A tabela 01 apresentada a seguir nos revela com quem vivem os estudantes em suas unidades domésticas.

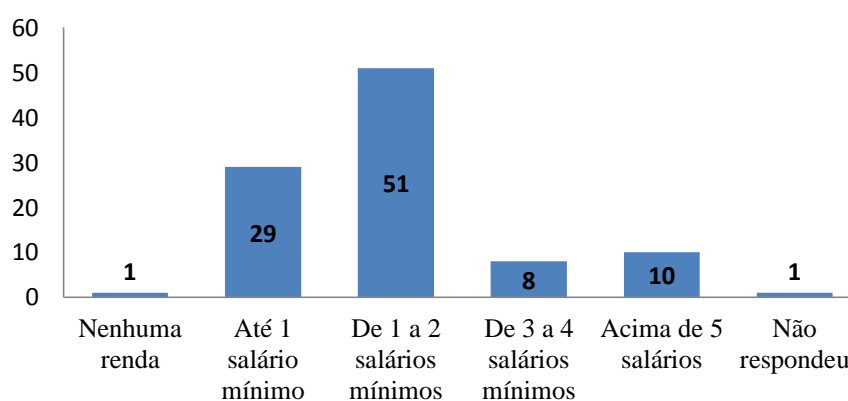
Tabela 01 – Número de pessoas que vivem na mesma unidade doméstica do estudante.

Número de Pessoas	%
Moro sozinho	2
Uma	12
Duas	15
Três	29
Quatro	23
Cinco	11
Seis	4
Mais de Dez	2
Não respondeu	2
Total	100

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes

Questionamos os estudantes a respeito do número de pessoas com as quais os mesmos residiam no espaço que o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010 denominou unidade doméstica, que pode ser definida como um domicílio onde seus ocupantes podem estar ligados por grau de parentesco ou não. A configuração familiar dos estudantes, em sua maioria (81%), não supera cinco pessoas, acompanhando uma tendência histórica de famílias com um número menor de integrantes. Também foi relativamente baixo (2%) o número de pessoas que afirmaram morar sozinhas. De acordo com o referido Censo, ultrapassa 10% da população.

No gráfico a seguir trazemos o que nos foi revelado a respeito da renda familiar nas unidades domésticas dos estudantes dos cursos semipresenciais.

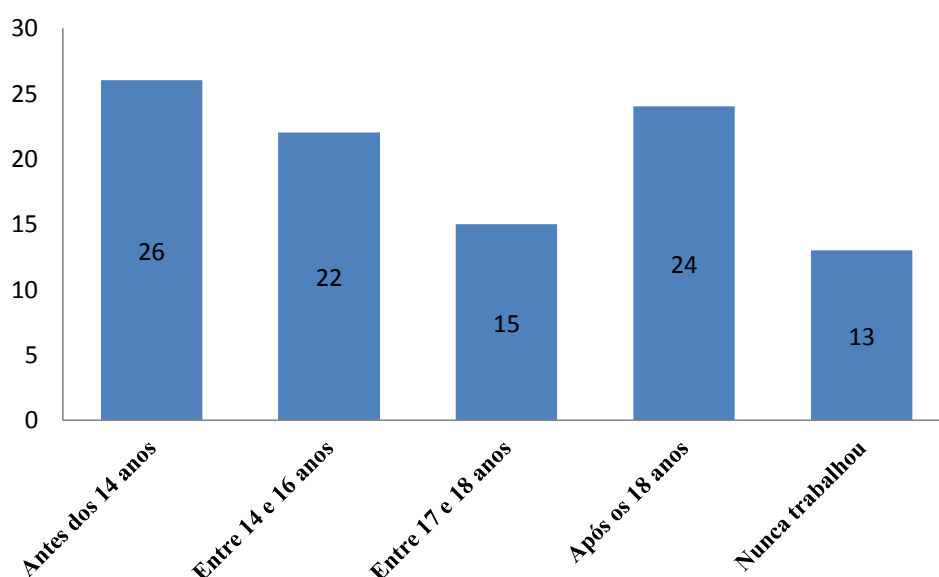
Gráfico 06 – Rendimento familiar (%).

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Como vemos no gráfico acima, a renda familiar dos estudantes dos cursos semipresenciais (81%) não supera dois salários mínimos, enquanto uma parcela considerável (30%) se insere em famílias com rendimento que não chega a um salário mínimo completo por mês. Esse fato nos leva a inferir que esse contingente se sustenta a partir de trabalhos informais. Para 18% dos estudantes, as condições financeiras se apresentam melhores; pois suas famílias sobrevivem com rendimento igual ou superior a três salários mínimos.

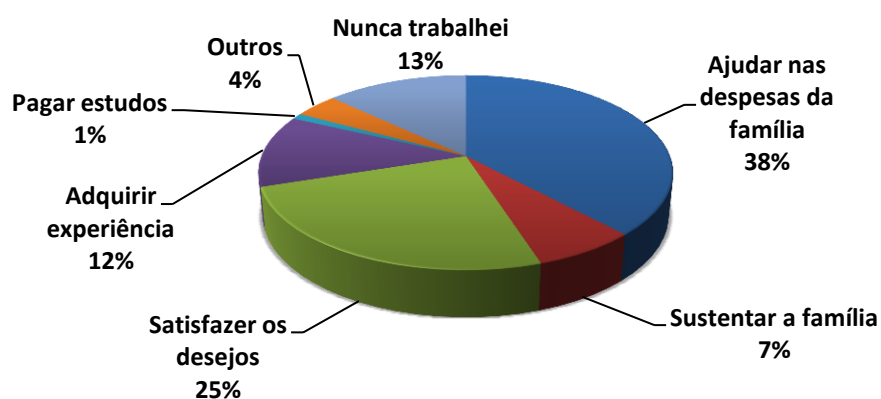
No gráfico a seguir se apresentamos o momento onde os estudantes adentraram no mercado de trabalho.

Gráfico 07 – Inserção do estudante no mercado de trabalho (%).



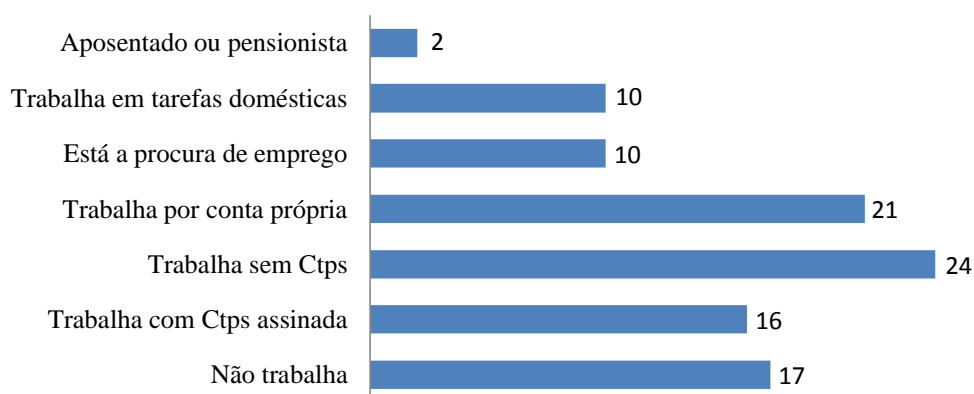
Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Verificamos que quase a metade dos sujeitos (48%) começou a trabalhar com idade igual ou inferior a 16 anos, período da vida em que deveriam estar se dedicando preferencialmente às atividades educativas. Foram impulsionados possivelmente pelas imposições sociais, com vistas à busca de melhores condições de sobrevivência. Para 39% dos estudantes, as experiências e as responsabilidades do mundo do trabalho surgiram após os 17 anos de idade, enquanto que 13% dos estudantes ainda não se inseriram no mercado de trabalhado.

Gráfico 08 – Motivo que mais influenciou na decisão de trabalhar (%).

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Nosso argumento de que foram as condições impostas pela sociedade que conduziram os estudantes ao mercado de trabalho ganha força quando verificamos o que se apresenta no Gráfico 08. Para 45% dos pesquisados, a entrada no mercado de trabalho foi motivada pela necessidade de ajudar nas despesas (38%), ou no sustento total da família (7%). Números que se aproximam bastante dos que iniciaram as atividades laborais antes dos 16 anos, 48% dos estudantes. A busca por uma renda foi também motivada pela satisfação dos desejos (25%), podendo estar relacionada à aquisição de bens, aos quais os sujeitos, pela condição financeira familiar, não tinham acesso.

Gráfico 09 – Ocupação do mercado de trabalho (%)

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

O Gráfico 09 nos apresenta a situação atual dos estudantes dos cursos semipresenciais da EJA frente ao mercado de trabalho. Para uma melhor compreensão, podemos dividir três grupos distintos. No primeiro, agrupamos todos os estudantes que trabalham (71%), inclusive aqueles que desempenham tarefas domésticas. Consideramos que tais sujeitos dedicam boa parte de seus tempos diários em atividades rotineiras que demandam responsabilidade de seus executores. Outro grupo (27%) é constituído por aqueles que não trabalham por opção ou que estão desempregados momentaneamente e à procura de emprego. O terceiro grupo de estudantes (2%) é formado por aposentados e pensionistas. Chama a atenção o fato de que apenas 16% dos estudantes ocupam o mercado de trabalho formal, número quase três vezes menor do que os estudantes em situação de informalidade ou que trabalham por conta própria.

O Gráfico 09 nos apresenta a situação atual dos estudantes dos cursos semipresenciais da EJA frente ao mercado de trabalho.

Tabela 02- Distribuição das ocupações dos estudantes.

LOCAL DE ATUAÇÃO	%
Negócio próprio (com firma registrada e pagando impostos)	08
Indústria em geral	06
Construção Civil	02
Comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.	27
Serviço público	03
Profissional autônomo (professor, instrutor, vendedor de cosméticos, etc.).	03
Trabalho fora de casa em atividades informais (manutenção de equipamentos, pintor, eletricista, instalador, feirante, ambulante, trabalho braçal, dentre outros).	08
Trabalha em casa em atividades informais (manutenção de computadores, costura, cozinheiro, carpintaria, dentre outras).	05
Trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro, arrumadeira, lavadeira, cuidador de crianças ou de idosos, entre outros).	10
Trabalho doméstico em casa	10
Atleta de futebol profissional	02
Serviço militar	01
Cantor/ músico	02
Nunca trabalhou	13
Total	100

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

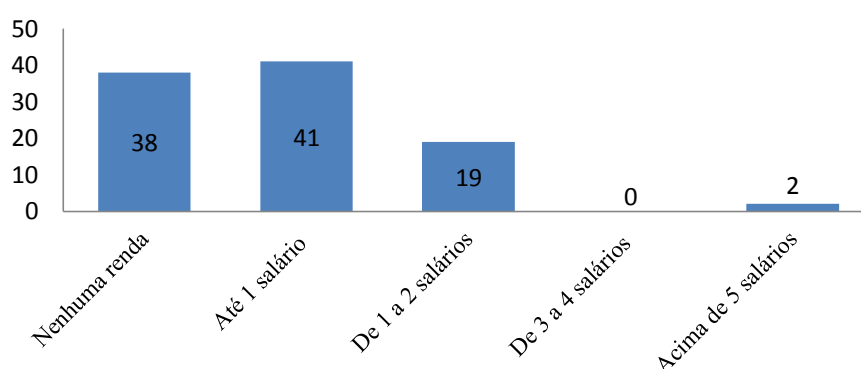
Os estudantes dos cursos semipresenciais da EJA ocupam diversos espaços no mercado de trabalho. As áreas de comércio e prestação de serviços são as que mais

empregam (27%), bem à frente do setor industrial, que absorve apenas 6% dos estudantes. Um número considerável (8%) trabalha em negócio próprio ou da família. Já 3% dos estudantes estão no serviço público, enquanto outros 3% desempenham funções autônomas.

As estudantes dos cursos semipresenciais ocupam espaços no mercado de trabalho ainda mais limitados do que os estudantes, visto que o trabalho doméstico se apresenta amplamente dominado pelo gênero feminino, seja ele remunerado ou não. Dentre os estudantes que trabalham em casa, a grande maioria (92,4%) são mulheres. Todos os estudantes que trabalham sem remuneração em atividades domésticas na própria casa são do sexo feminino. Os espaços que vão além das relações com trabalho doméstico, como comércio, indústria, serviço público, entre outros, contam com maior participação do gênero masculino. Apoiamo-nos em Engels (1984), para entender essa situação. Para esse autor, essa situação é resquício da forma como a mulher foi afastada de outras modalidades de trabalho na sociedade civilizada, sendo lançada, ao longo dos anos, a uma posição social inferior.

O gráfico a seguir apresenta a remuneração mensal dos estudantes dos cursos semipresenciais.

Gráfico 10 – Rendimento salarial (%).



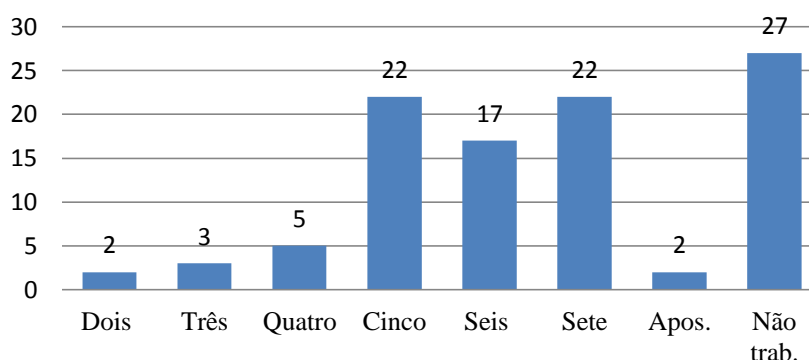
Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

O grupo de estudantes que afirmou não receber renda (38%) é composto por aqueles que não trabalham (17%), que estão desempregados ou à procura de emprego (10%), que exercem atividades domésticas não remuneradas (10%) e pelos que realizam trabalho voluntário (1%). A grande maioria dos estudantes que recebe remuneração pelo desempenho de alguma atividade (42%), recebe renda mensal que

não supera um salário mínimo, enquanto que a renda de 19% dos estudantes dos cursos semipresenciais oscila entre mais de um até dois salários mínimos.

É sabido que trabalhos informais carregam na sua essência vários inconvenientes ao trabalhador, entre eles a baixa remuneração. Como verificamos anteriormente, muitos estudantes trabalham na informalidade, por conseguinte, já era de se esperar que os resultados apontassem para uma tendência de baixa remuneração dos estudantes trabalhadores. Mas chama também a atenção o fato de que os que ocupam espaços formais não atingem renda superior a três salários. Esse pode ser um fato relacionado a falta de uma formação específica na área de atuação, que só pode ser adquirida através da realização de cursos, muitas vezes a partir do momento em que o estudante conclui a educação básica. Nem aqueles que têm seus próprios negócios conseguem ter rendimentos que se alcencem valores superiores a três salários. Nenhum dos estudantes entrevistados recebe rendimento entre três e quatro salários mínimos, com ressalva apenas para 2%, que recebem proventos acima de cinco salários mínimos e integram o grupo composto pelos atletas do futebol profissional que estudam na Escola Reencontro.

Gráfico 11 – Dias de trabalho por semana (%).

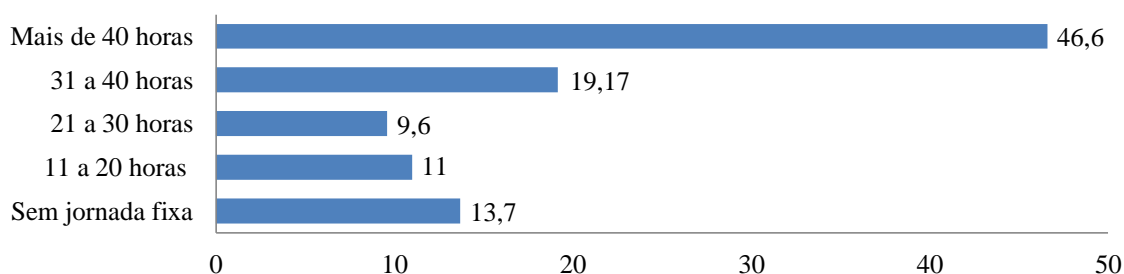


Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Para 22%, não existe dia de folga; esse grupo afirma que trabalha todos os dias da semana. Para 17% dos estudantes, o trabalho ocupa seis dias na semana, restando apenas um dia livre das obrigações, podendo estar relacionadas às questões que envolvem a informalidade e o trabalho por conta própria, situações nas quais o salário está diretamente ligado à produção e ao número de horas trabalhadas. Para os 23%, dois

dias estão livres das obrigações de trabalho, enquanto 10% dos sujeitos pesquisados, pelo menos em relação aos dias de trabalho, têm uma situação mais confortável: pois trabalham entre quatro e dois dias a por semana. Outros 29% não gastam seu tempo com atividades relacionadas a um trabalho específico, apresentando uma maior possibilidade de comparecer à sala dos cursos semipresenciais da EJA.

Gráfico 12 – Carga horária semanal de trabalho (%).

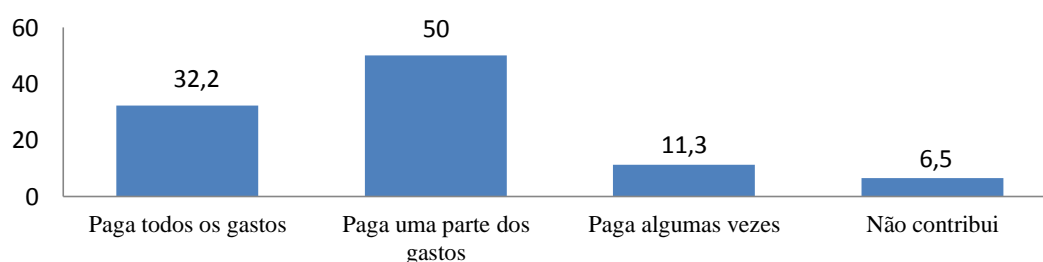


Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Ao verificarmos o horário semanal de trabalho dos estudantes, as questões relacionadas à informalidade e ao trabalho por conta própria afloram; quase metade dos estudantes (46,6%) costumam trabalhar mais de quarenta horas semanais, Outro grupo considerável (19,17%) trabalha quarenta horas. Esse grupo, devido à carga de trabalho, pode enfrentar dificuldades para frequentar os cursos semipresenciais em horários diversos. Problema que pelo menos na teoria, não seria enfrentado pelos outros estudantes (34.23%).

Todos os jovens e adultos assumem responsabilidades em maior ou menor grau e uma delas tem relação com o sustento do grupo familiar ao qual estes sujeitos estão integrados. Considerando apenas os que recebem rendimento por sua força de trabalho (63%), constatamos que eles contribuem com os gastos familiares. Os resultados apresentados constam no gráfico a seguir.

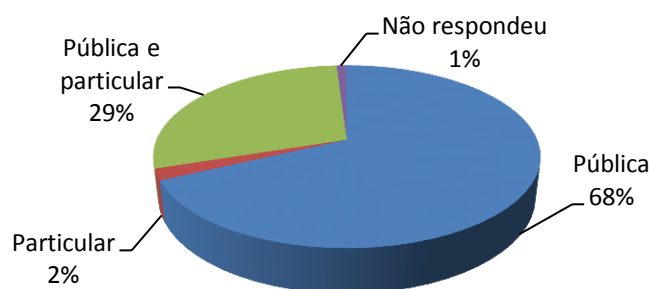
Gráfico 13 – Contribuição com os gastos familiares (%).



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Na elaboração do Gráfico 13 não foram considerados os 38% dos estudantes que não tem fonte de renda. Apenas 6,5% dos estudantes dos cursos semipresenciais trabalham, mas não arcam com responsabilidades para o sustento de suas famílias. Todo o resto trabalha para essa finalidade, assumindo toda a questão financeira (32,2%), ou sendo um dos responsáveis pelo pagamento dos gastos (49,21%). Uma parte dos estudantes contribui, mas de forma irregular (11,3%), o que pode estar relacionado, dentre outros fatores, aos postos de trabalho onde não há garantia de recebimento de salário em períodos estabelecidos. Percebe-se o quanto as escolhas que envolvem as relações de trabalho são prioridades para esse grupo de jovens e adultos, considerando que, de seus esforços também dependem outras pessoas.

Gráfico 14 – Rede de educação frequentada ao longo da trajetória escolar (%).



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

O caminho da grande maioria dos estudantes dos cursos semipresenciais da EJA foi percorrido nas trilhas sinuosas da escola pública, em sua totalidade (68%), ou parcialmente (29%). Apenas 2% dos estudantes que responderam ao questionário são egressos da rede particular de ensino. Podemos então inferir que os cursos semipresenciais, assim como toda modalidade, são espaços que não vêm sendo ocupados pelo contingente da população com acesso à rede particular de ensino. Os números apresentados fazem referência a uma área específica, porém nos conduz em outras reflexões. Entre elas, a de que a sociedade

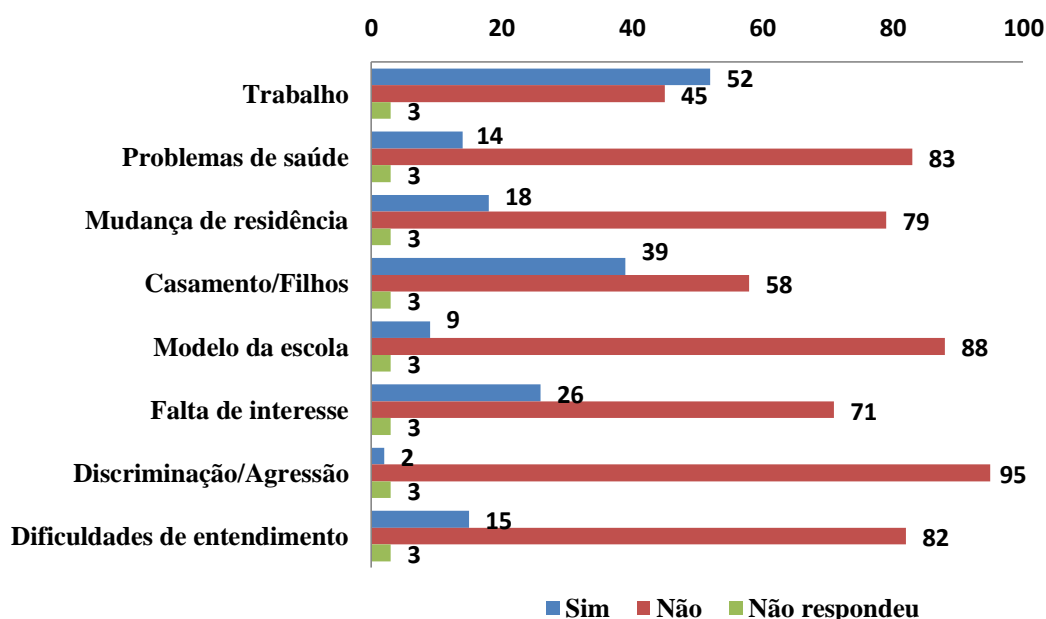
[...] não oferece uma escola igual a todas as crianças. As condições materiais e de equipamentos das escolas frequentadas pelos filhos das famílias abastadas são notoriamente superiores às condições das escolas de bairro ou de regiões pobres do país. Isso possibilita a alguns, e não a outros, uma série de experiências [...] (NIDELCOFF, 2004, p. 16)

A partir do que nos apresenta a autora, construímos relações e vamos montando um perfil de sujeitos, caracterizados pela baixa renda familiar, pela ocupação de espaços informais do mercado de trabalho, responsáveis pelo sustento da família ou mesmo sem ocupação, que frequentaram a escola pública. Destinada às camadas populares, esta se encarrega de ser um espaço que

[...] produz muito mais fracassos do que sucessos, trata uns melhor do que os outros e convence os que fracassam de que fracassam porque são inferiores. Ela só educa e instrui uma minoria. A grande maioria é excluída e marginalizada. (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2002, p. 23)

Os resultados falam por si. Portanto, não há como discordar dos autores acima citados. A escola pública no Brasil é uma produtora inconteste de fracassos, tendo em vista que a uma minoria. Principalmente porque a maioria não consegue se manter nela devido, muitas vezes, a causas que estão além de seus muros, as quais Haddad (2008) denominou “variáveis externas”: as condições sociais e econômicas dos estudantes e de suas famílias, as precárias condições de saúde dos estudantes, a falta de um apoio educacional em casa e a necessidade de entrar no mercado de trabalho.

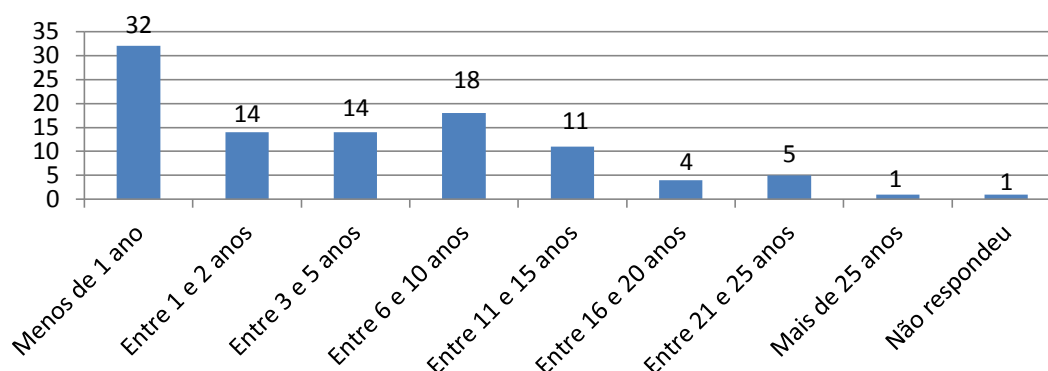
Gráfico 15 – Motivos que conduziram ao abandono dos estudos (%).



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Os estudantes foram questionados a respeito dos motivos que impediram o prosseguimento dos seus estudos e dentro das possibilidades que apresentamos, todas as alternativas foram assinaladas positivamente. Embora tenha se destacado a questão do trabalho, única onde o número de respostas positivas (52%) superou as negativas (45%). No que se refere à questão de casamento e surgimento de filhos também ocorreu um número considerável de respostas positivas (39%). Os dois maiores índices de respostas positivas apontam para o abandono motivado por situações sociais. Questões como dificuldades frente ao modelo de escola, dificuldade de entendimento e desinteresse pontuaram, de forma bastante tímida, refletindo a existência de situações geradas no ambiente escolar que podem conduzir ao abandono temporário dos estudos.

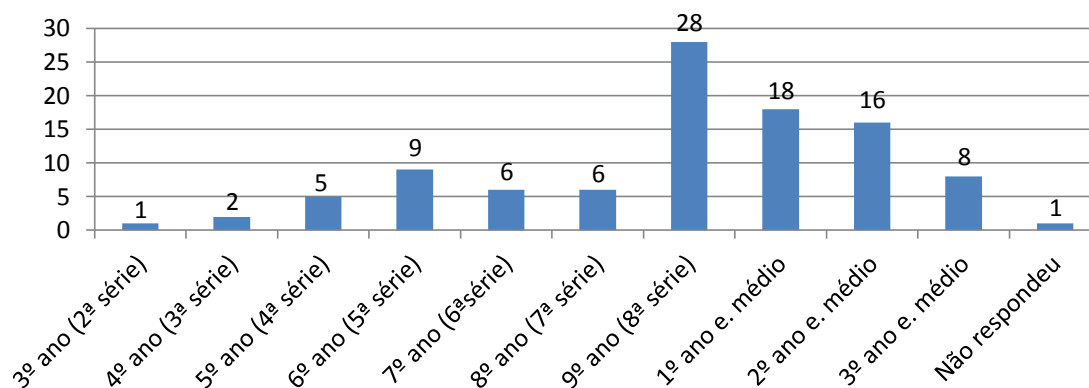
Gráfico 16 – Tempo de interrupção dos estudos pelo estudante (%).



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Os estudantes da EJA interromperam, em algum momento da vida, seu processo de educação escolar. Analisando o gráfico acima, percebemos que 32% dos estudantes não prolongaram a interrupção por mais de um ano, demonstrando que muitos dos jovens migraram rapidamente para a EJA, na tentativa de corrigir a falha de percurso. Outros estudantes não conseguiram retornar de maneira tão imediata. Para 14% dos estudantes, o retorno se deu entre um e dois anos após o abandono. Outro grupo (14%) permaneceu fora da educação escolar por um período entre três e cinco anos, e 18% entre seis e dez anos. Um grupo considerável de estudantes (21%) permaneceu mais de uma década fora da educação escolar até se reencontrar com a educação básica novamente.

Gráfico 17 – Último ano (série) concluído pelo estudante antes de interromper os estudos (%).

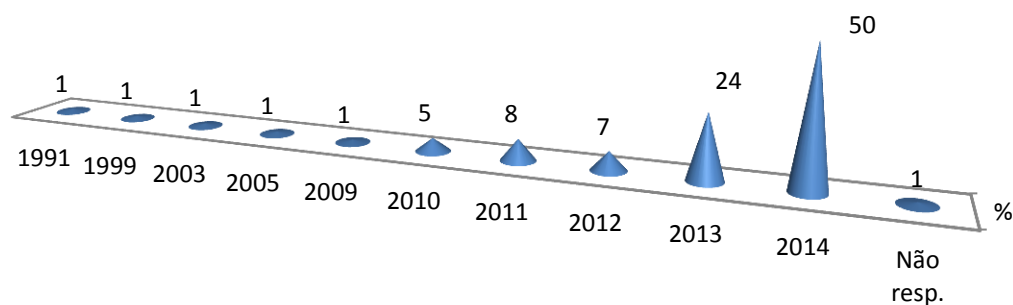


Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

O Gráfico 17 aponta ainda para a perspectiva da interrupção dos estudos, apresentando o último ano (série) cursado pelos estudantes. Chama-nos atenção o fato de que as interrupções ocorrem com maior frequência nas mudanças de ciclos de estudos. No caso do ensino fundamental, o maior percentual de abandono (9%) ocorreu no 6º ano (5ª série), quando os estudantes passam a vivenciar uma nova rotina, deparando-se com componentes curriculares mais diversificados, convivendo com mais professores, entre outras diferenças. Na transição do ensino fundamental para o ensino médio, parece ocorrer fato semelhante, visto que 46% dos sujeitos abandonaram entre o 9º ano (8ª série) do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Nessa situação, corrobora o fato de que o ensino médio ainda é uma etapa, cuja oferta inexistente em muitas localidades.

Os cursos semipresenciais são diferenciados em relação à maioria dos cursos ofertados na modalidade EJA. Possuem frequência e carga-horária flexíveis e permitem que os estudantes optem por trajetórias distintas, de acordo com suas possibilidades e convicções. A partir de agora, demonstraremos como os estudantes desenvolvem suas atividades relacionadas ao cotidiano escolar.

Temos dois grupos de estudantes frequentando o espaço educativo, os que cursam o ensino fundamental e os que cursam o ensino médio. Responderam o questionário estudantes de ambos os cursos, sendo 26% do fundamental e 74% do médio. Estes se aproximam dos números absolutos que estamos considerando na pesquisa: 29,2 % dos matriculados estão no nível fundamental e 70,8% no médio.

Gráfico 18 – Ano de matrícula dos estudantes nos cursos semipresenciais da EJA (%).

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

De acordo com o gráfico 18, a maioria das matrículas efetivadas nos cursos semipresenciais da Escola Reencontro ocorreram no ano letivo que estava em curso (50%). No ano letivo anterior (2013), efetivaram-se 24% das matrículas dentre os estudantes pesquisados. Constatamos a partir do exposto que os cursos semipresenciais são mais frequentados por aqueles com as matrículas mais recentes, portanto, ocorre uma renovação dos frequentadores nesse espaço educativo.

Os estudantes com matrículas anteriores a esse período correspondem a 25%. Esse quantitativo não conseguiu ainda concretizar seu objetivo, mas não se dispersou e continua frequentando a educação escolar, o que vem a reforçar o entendimento sobre a flexibilidade dos cursos semipresenciais e o respeito ao tempo e as limitações de cada estudante.

Tabela 03 - Presença dos estudantes dos cursos semipresenciais na modalidade EJA.

Estudos na modalidade	%
Em curso presencial na Escola Reencontro	6
Em curso presencial em outra escola pública	13
Em um curso presencial na rede particular	1
Em curso semipresencial da Escola Reencontro	7
Em um curso semipresencial de outra escola pública	2
Nunca havia estudado na EJA	71
Total	100

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Os cursos semipresenciais, pelo que indicam as respostas dos estudantes, não foram segunda opção para 71% dos mesmos, pois esse foi o primeiro contato com a educação de pessoas jovens e adultas após se reencontrarem com a educação básica. Os outros 29% dos estudantes já estudaram na EJA, 6% deles estiveram no curso presencial da Escola Reencontro e migraram para os cursos semipresenciais. Um grupo de estudantes (13%) já havia frequentado a EJA em outra escola da rede pública, apenas 1% veio da EJA presencial da rede particular e 9% dos cursos semipresenciais da rede pública, sendo 7% da própria Escola Reencontro.

Temos configurados dois grupos distintos. O primeiro (71%) composto por aqueles que tentam pela primeira vez concluir alguma da educação básica por meio da EJA e outro formado por aqueles que estiveram na EJA (29%). Questionamos os que já haviam tido uma experiência na modalidade a respeito da conclusão dos cursos e os resultados estão apresentados na tabela 04.

Tabela 04 – Conclusão de curso de EJA ocorrido anteriormente.

Conclusão do curso	%
Sim	44,8
Não	55,2

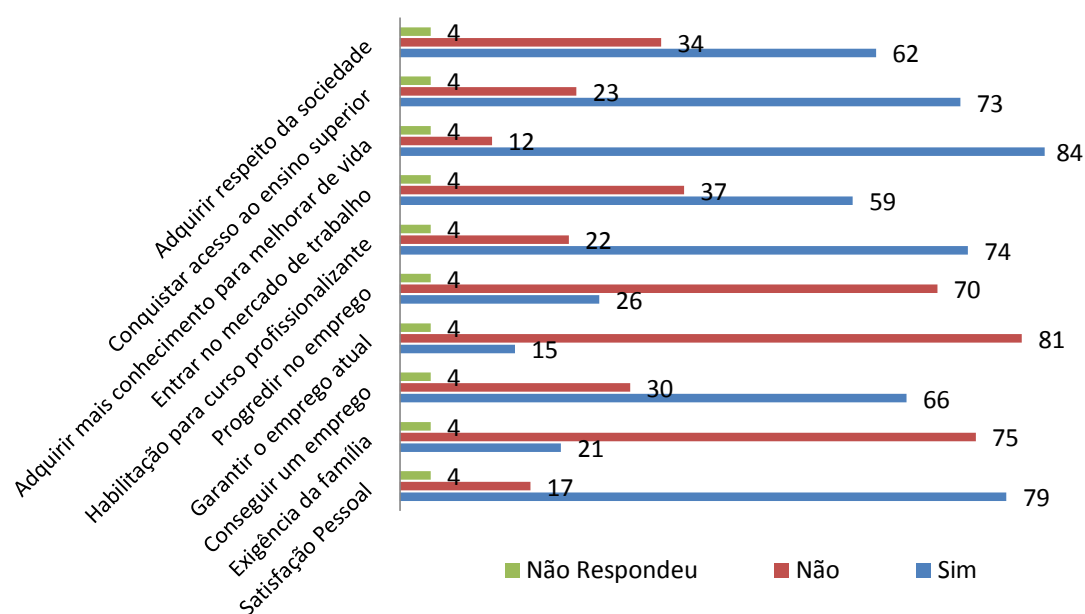
Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Dos 29 estudantes dos cursos semipresenciais da Escola Reencontro que já haviam frequentado outros cursos da modalidade ao longo de suas vidas, apenas 44,8% conseguiram êxito no tocante a conclusão dos mesmos. São números muito baixos, ressaltando que para uma parcela de jovens e adultos estar inserido na EJA é conviver mais uma vez com o fracasso escolar.

Ao isolarmos os estudantes que haviam concluído por meio dos cursos presenciais e semipresenciais, obtemos uma diferença bastante considerável a favor dos cursos semipresenciais, visto que 77,8% dos estudantes que tiveram experiências nos cursos semipresenciais tiveram sucesso quanto à conclusão dos mesmos, enquanto que esse aproveitamento cai para 30% quando analisamos os que estiveram frequentando os cursos presenciais. Pode corroborar para esse resultado o fato dos cursos semipresenciais não estarem limitados por um limite temporal, o que elimina o problema da evasão tão comum nos cursos presenciais.

Questionamos os estudantes a respeito dos motivos que os fizeram voltar a estudar. E dentre as opções apresentadas, obtemos os resultados apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 19 – Motivos que trouxeram os jovens e adultos de volta à educação básica (%).



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Dentre as opções apresentadas, as que obtiveram maior porcentagem positiva foram a possibilidade de adquirir mais conhecimento para melhorar de vida (84%) e a de obter satisfação pessoal (79%). Vale destacar que se destacaram também motivações pautadas em situações mais concretas, relacionadas à função propedêutica da educação básica, para ter acesso aos cursos tecnológicos e aos de nível superior de ensino. Para 74% dos estudantes, a volta à educação básica tem a finalidade de, após sua conclusão, adentrar em cursos técnicos, e para 73% dos estudantes, a possibilidade de ingressar no sonhado nível superior. Nas alternativas relacionadas ao mercado de trabalho, a motivação se pauta nas perspectivas de conseguir um tipo de emprego (66%), ou entrar no mercado (59%). Estudar para se garantir (15%) ou progredir (26%) na ocupação atual não motivam os estudantes, visto que grande parcela trabalha na informalidade ou ocupa postos nos quais não existe a possibilidade de ascender para melhores colocações que garantam mais rendimentos e melhores condições de trabalho.

Questões envolvendo pressão familiar parecem não interferir, de forma contundente, no retorno de jovens e adultos à educação básica, uma vez que essa interferência foi considerada por apenas 21% dos estudantes. A EJA é um campo de sujeitos que, na maioria dos casos, conseguem impor suas vontades. Portanto, o retorno à educação escolar se dá a partir das situações impostas sobre suas realidades e a partir do entendimento que os mesmos têm de sua condição e de como a educação poderá ajudá-los a superar algumas questões.

Tabela 05 – Localização da residência do estudante.

Localização	%
Bairro Contradição	50
Bairro B	17
Bairro C	3
Bairro D	4
Bairro E	0
Bairro F	1
Bairro G	3
Bairro H	3
Bairro I	1
Bairro J	2
Bairro L	1
Bairro M	1
Bairro N	3
Bairro O	3
Bairro P	5
Bairro Q	1
Município de Cabedelo	1
Município do Conde	1
Total	100

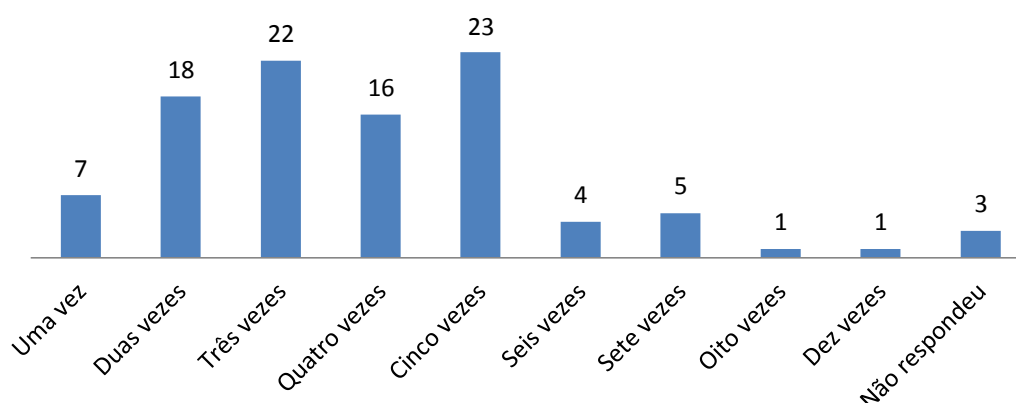
Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Poderíamos ter apresentado a tabela acima anteriormente, mas resolvemos posicioná-la neste momento por entender que os resultados trazidos pela mesma nos remetem ao entendimento de situações que apresentaremos logo em seguida,

envolvendo a participação dos estudantes em suas atividades cotidianas nos cursos semipresenciais da EJA.

Como já expomos, a Escola Reencontro não está localizada num dos bairros centrais da cidade. Como uma escola de um bairro mais periférico, não é algo surpreendente que os resultados apontem para um maior percentual de estudantes que moram na localidade ao qual a escola se insere. E de fato isso acontece, pois 50% dos estudantes dos cursos semipresenciais da EJA são moradores do bairro Contradição. Outra parcela considerável mora no bairro B (17%), limítrofe ao bairro Contradição. Sendo assim, não encontram maiores dificuldades para chegar ao referido estabelecimento de ensino. Os outros estudantes já necessitam se deslocar mais para chegar à escola, pois vêm de localidades mais afastadas, tendo que recorrer ao transporte público ou a veículos particulares. Além do bairro Contradição e do bairro B, registrou-se a presença de estudantes se deslocando de treze bairros localizados em pontos distintos da cidade e a presença de 2% de estudantes que residem em municípios vizinhos à capital paraibana. As condições de deslocamento dos estudantes podem influenciar na presença dos mesmos e na forma com que desenvolvem suas atividades nos cursos semipresenciais, otimizando questões relativas ao tempo de deslocamento, de permanência, de custos e de perspectiva de conclusão dos módulos e do próprio curso.

Gráfico 20 – Frequência semanal dos estudantes (%)

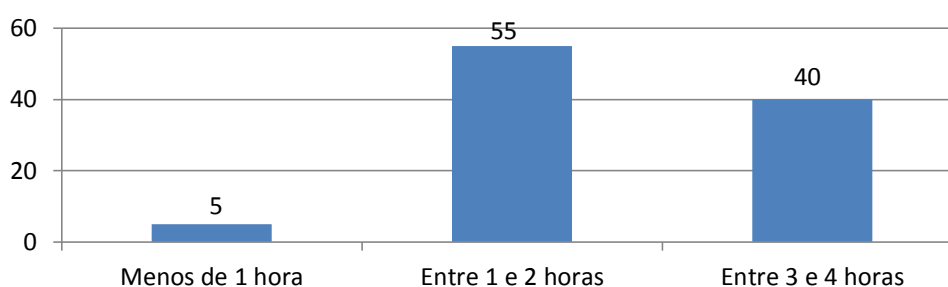


Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Devido à liberdade que os estudantes dispõem para frequentar os cursos semipresenciais, solicitamos que as respostas considerassem cada turno frequentado. Assim, um estudante que costumava frequentar a escola em dois turnos num único dia

letivo, foi orientado a considerar duas presenças em sua resposta. Se tomarmos como referência os estudantes dos cursos presenciais, que necessitam frequentar cinco dias por semana, verifica-se que 34% dos estudantes dos cursos semipresenciais da EJA têm uma frequência igual ou superior à daqueles. Um grupo composto por 16% dos estudantes se aproxima da frequência dos cursos presenciais e comparece à escola quatro vezes por semana. Os outros 47% se afastam mais e comparecem de uma a três vezes por semana.

Gráfico 21 – Tempo que o estudante costuma ficar na escola.

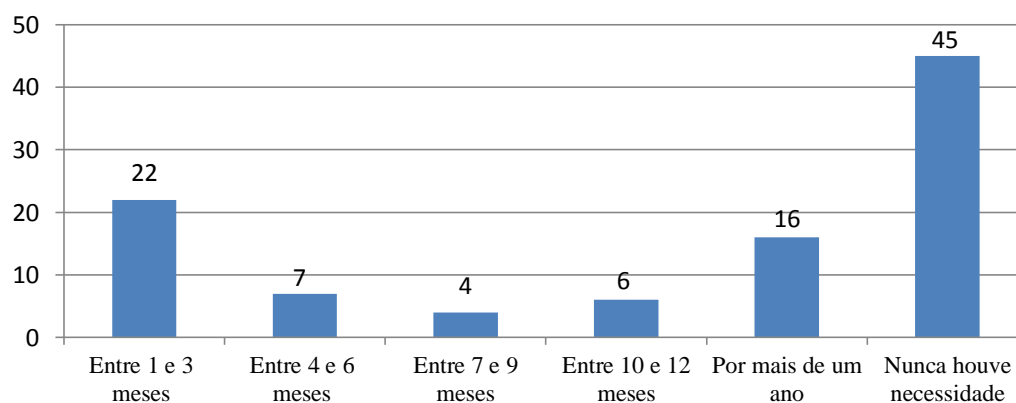


Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Apenas 5% dos estudantes afirmaram passar menos de uma hora na escola. A maioria (55%), ao comparecer, fica em entre uma e duas horas desenvolvendo suas atividades. Já para 40% dos estudantes, a permanência varia entre três e quatro horas. É conveniente considerar que vários fatores interferem na presença do estudante na sala dos cursos semipresenciais da EJA. Mas, considerando apenas as questões relativas ao desenvolvimento dos cursos, à medida que o estudante vai concluindo os módulos e os componentes curriculares, sua presença vai diminuindo, e ele passa a frequentar horários mais restritos, à procura daquilo que ainda lhe interessa. Portanto, naturalmente é comum a presença mais frequente dos estudantes no início ou no meio do curso, segundo o número de módulos cursados.

Tentando compreender mais a respeito da frequência dos estudantes nos cursos semipresenciais, questionamos no gráfico 22 sobre a necessidade que os mesmos já tiveram ou não de se afastar temporariamente de suas atividades nos cursos semipresenciais.

Gráfico 22 – Necessidade de afastamento das atividades nos cursos semipresenciais da EJA temporariamente.

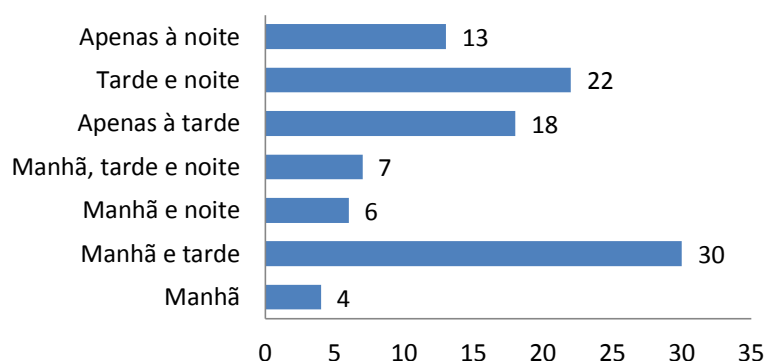


Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Em outros sistemas de educação que ofertam cursos semipresenciais para jovens e adultos, conforme nos apresenta em Weiduschat (2004), Rauber (2012) e Santos (2013), vem se limitando o tempo dos cursos e sendo exigida uma frequência mínima dos estudantes. Essas medidas são defendidas para ter uma presença mais constante do estudante nos espaços dos cursos semipresenciais, como também forçar a conclusão dentro de um espaço temporal determinado.

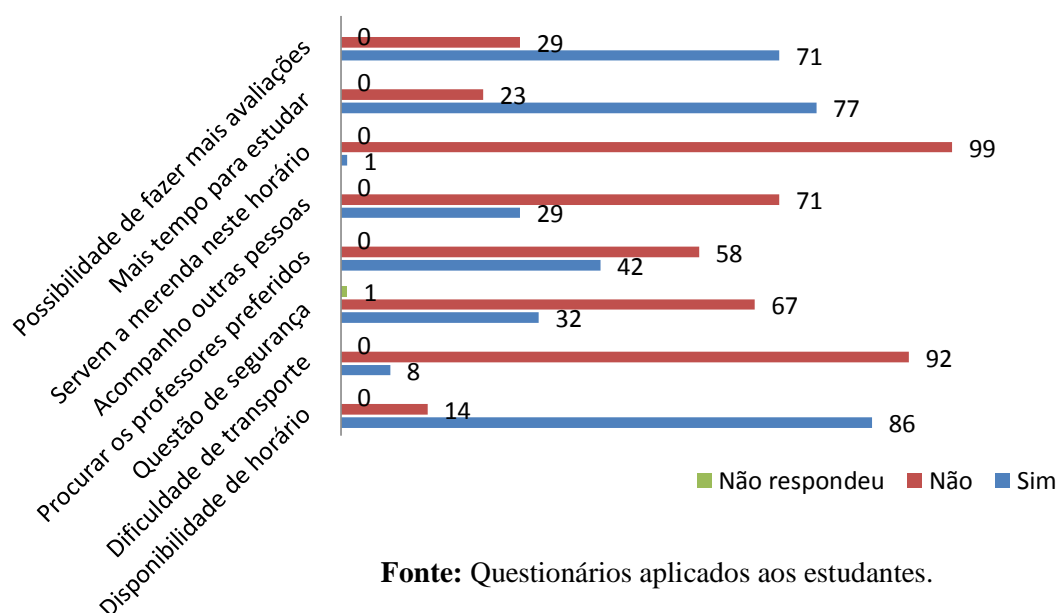
Discutir a possibilidade de passar a se exigir uma frequência mínima a partir de respostas dos estudantes neste estudo de caso se mostra inconsistente, pelo fato de que mais da metade dos estudantes (55%) já se afastou da escola em períodos que variaram em mais de um mês e até por mais de um ano. Os números do Gráfico 22 revelam que tomar uma atitude em relação à frequência dos estudantes deve analisar que, pela própria dinâmica da vida, é comum que estudantes necessitem se afastar da escola por um período de tempo maior do que por eles previstos. E desconsiderar essas questões e toda a produção escolar do estudante, pelo não cumprimento de uma frequência mínima pode, não trazer os benefícios esperados.

A flexibilidade dos cursos semipresenciais na Escola Reencontro possibilita que os estudantes possam frequentar os espaços educativos nos horários que lhes sejam mais convenientes. Fizemos um questionamento a respeito dos horários que os estudantes costumavam ir até à escola para desenvolver suas atividades e apresentamos os resultados no gráfico 23.

Gráfico 23 – Período que o estudante costuma frequentar a escola (%).

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

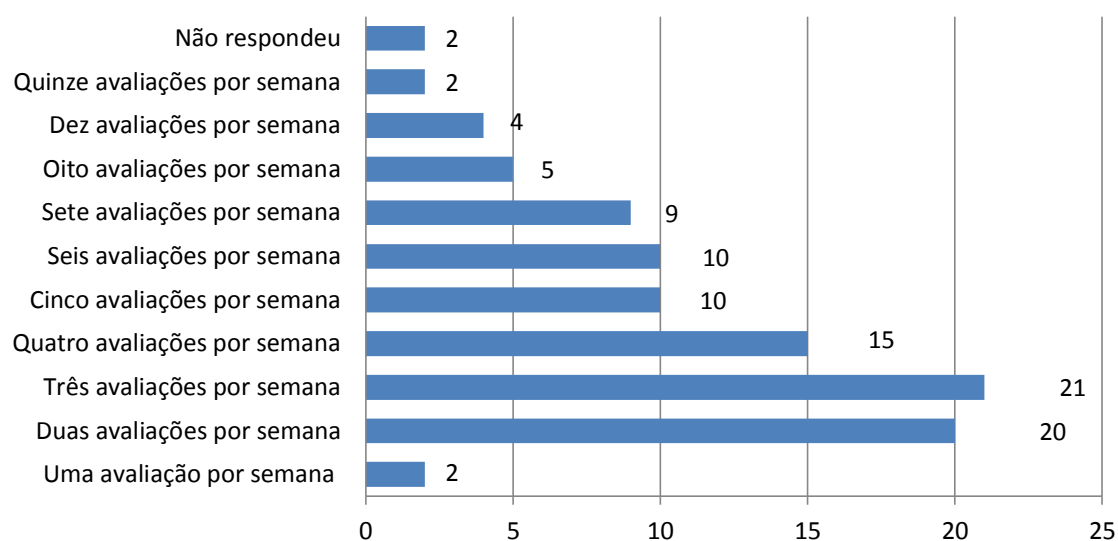
Os estudantes dos cursos semipresenciais da EJA que frequentam a Escola Reencontro não estão vinculados a um único turno, podendo frequentar a escola no período que para eles for mais conveniente. Os resultados expostos no gráfico acima indicam que os estudantes se valem dessa possibilidade e procuram frequentar turnos diversos. Somando o percentual de estudantes que frequentam um único turno, chegamos a 35% dos estudantes. Para 65% dos sujeitos pesquisados, a prática é frequentar mais de um turno, com destaque para os que frequentam os turnos da manhã e da tarde (30%), e os que comparecem à escola nos períodos da tarde e da noite (22%). Um grupo de estudantes (7%) afirma frequentar a escola nos três turnos.

Gráfico 24 – O que motiva os estudantes frequentar em esses horários (%).

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Dentre as opções apresentadas, a disponibilidade de horário atingiu o maior índice positivo (86%), seguida da possibilidade de ter mais tempo para estudar (77%) e da possibilidade de fazer mais avaliações (71%). Ir à escola procurar os professores favoritos foi um dos motivos considerados por 42% dos estudantes. Para 32%, a frequência à escola em determinado período dá-se por questão da segurança. A questão da segurança também pode se relacionar ao fato de que 29% dos estudantes comparecem à escola na companhia de outros estudantes. A dificuldade de transporte foi citada por apenas 8% dos estudantes, possivelmente aqueles que moram distante da Escola Reencontro e que dependem do transporte público coletivo.

Gráfico 25 – Quantidade de avaliações que os estudantes costumam fazer a cada semana (%).

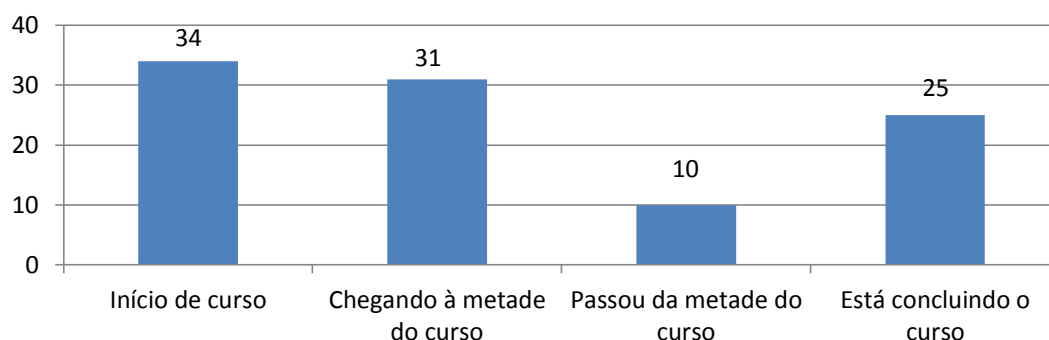


Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

A possibilidade de fazer mais avaliações está relacionada a fatores como capacidade individual do estudante para desenvolver sua aprendizagem, disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos, número de vezes que o estudante comparece à escola, entre outros. A maioria dos estudantes (56%) faz entre duas e quatro avaliações a cada semana. Para 29% dos estudantes, é comum realizarem entre cinco e sete avaliações por semana. Aqueles que seguem um ritmo mais frenético conseguem se aproximar ou superar o número de dez avaliações por semana.

Imaginemos um estudante matriculado para cursar ensino médio equivalente aos três anos. Se o mesmo conseguisse executar uma rotina de estudos a qual possibilitasse ao mesmo realizar, com sucesso, cinco avaliações dos módulos por semana, concluiria seu curso em aproximadamente seis meses.

Gráfico 26 – Posição do estudante em relação ao curso.



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

A questão da medição do tempo é algo relativo quando discutimos os cursos semipresenciais da EJA. Apresentamos, no gráfico 18, o ano de matrícula dos estudantes, mas não podemos com essa informação verificar os estudantes que estão à frente dos outros, pois tais cursos não possuem uma duração predeterminada. Uma das soluções que encontramos foi verificar o número de módulos cursados e os componentes curriculares já concluídos, o que se mostrou inviável para o pesquisador devido ao volume de fichas e avaliações arquivadas que precisavam ser contabilizadas. Como cada estudante possui uma ficha distribuída pela secretaria escolar (Anexo-D), solicitamos dos mesmos que se posicionassem temporalmente a partir dos seus avanços nas duas características ora citadas.

O resultado visto no Gráfico 26 mostra-nos que conseguimos atingir os estudantes que estão nos quatro momentos estabelecidos. As respostas concedidas por 34% dos estudantes foram dadas sob uma ótica de quem estava conhecendo a realidade dos cursos semipresenciais, ou seja, ainda carregada de expectativas. Esse percentual de estudantes possivelmente engrossa as fileiras dos que nunca precisaram se afastar da escola por um tempo maior. Os estudantes que estão em meados do curso (41%) já conheceram professores, concluíram ou estão próximos de concluir componentes

curriculares, perceberam se desenvolvem as atividades e podem avaliar com outro olhar os cursos semipresenciais. Um olhar ainda mais aguçado pode ser realizado por 25% dos estudantes que se consideram concluintes. Esse grupo já compreendeu a dinâmica dos cursos semipresenciais, tem uma dimensão das potencialidades e das fragilidades dos mesmos a partir das experiências vividas, podendo estar influenciados pela expectativa de conseguir, enfim, concluir uma etapa ou toda educação básica. Portanto, ter um olhar dos estudantes em momentos distintos contribuiu para um conhecimento maior dentro do movimento dos estudantes nesse espaço educativo.

Tabela 06 – Avaliação dos cursos semipresenciais da EJA.

Indagações relacionadas à qualidade dos cursos semipresenciais da EJA ofertados pela Escola Reencontro	Sim (%)	Não (%)	Não respondeu (%)
Fundamental para que possa continuar estudando?	94	5	1
Apenas certifica?	7	92	1
Nível de exigência igual ao de cursos presenciais?	61	38	1
Mais fáceis e mais rápidos que os presenciais?	67	32	1
É possível aprender estudando nesse tipo de curso?	86	13	1
Aprende-se muito pouco?	13	86	1
Tem a mesma qualidade dos cursos presenciais que estudei?	62	37	1
São de qualidade inferior em comparação aos cursos presenciais?	14	85	1
Deveriam ser mais divulgados?	90	9	1
Deveriam acabar?	0	98	2

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Solicitamos dos estudantes que respondessem questões a respeito de alguns aspectos dos cursos semipresenciais, para que pudéssemos compreender como esses estudantes avaliam os cursos nos quais estão inseridos. Para 94% dos estudantes, esses cursos são de fundamental importância para que consigam se manter na educação escolar. A grande maioria dos estudantes (92%) considera que os cursos semipresenciais não existem apenas como intuito de certificar jovens e adultos, principalmente porque, para 86% dos estudantes, é perfeitamente possível aprender nesse tipo de curso. Não houve contradição na resposta, quando invertemos a pergunta, visto que apenas 13% dos estudantes afirmaram, que nos cursos semipresenciais, se aprendia pouco.

Pedimos que os estudantes comparassem os cursos semipresenciais com experiências anteriores vivenciadas nos espaços da educação básica em cursos

presenciais. O percentual de 61% dos estudantes considerou que o nível de exigência é igual ao dos cursos presenciais; para 67%, os semipresenciais são mais fáceis e mais rápidos.

Questionados a respeito da qualidade, 62% dos sujeitos consideraram que os cursos semipresenciais tinham a mesma qualidade de outros cursos presenciais já frequentados por eles. Apenas 14% dos estudantes acreditam que os cursos semipresenciais são de qualidade inferior frente a outros cursos. Concordamos que

Definir parâmetros de qualidade no Brasil é um grande desafio devido às grandes heterogeneidades locais e regionais, entre o mundo rural e urbano. Além do que, a obtenção de consenso sobre o conceito de qualidade é sempre difícil, por ser socialmente construído e, portanto, condicionado a contextos, necessidades, demandas e conhecimentos que também são determinados historicamente, resultados de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e seguidas revisões. (HADDAD, 2008, p. 33)

Não é fácil definir referências de qualidade, mas precisamos considerar que a maioria dos estudantes vivenciou experiências na escola pública, muitas dessas negativas, e possivelmente utilizaram essas referências negativas para qualificar os cursos semipresenciais da EJA. Todavia por estarem condicionados, como diz Haddad (2008), a contextos, necessidades, demandas e outros condicionantes históricos, não podemos colocar uma áurea de superioridade dos cursos semipresenciais e considerá-los superiores em qualidade, baseados unicamente na resposta dos estudantes. No entanto, a aceitação frente aos cursos semipresenciais ajuda-nos a percebê-los acima do patamar de inferioridade em que os mesmos são colocados dentro dos sistemas educacionais, como uma opção educativa que se encontra nas mesmas condições dos cursos presenciais da modalidade.

Nenhum dentre os estudantes participantes da pesquisa considerou a possibilidade de extinção dos cursos semipresenciais, e 90% deles apontam para a necessidade do sistema de ensino divulgar a existência desses cursos, para um maior conhecimento da população.

Após apresentarmos as informações obtidas por meio dos questionários, percebe-se que as características desses sujeitos não se distinguem muito do perfil apresentado pelos sujeitos da EJA frequentadores de outros espaços educativos.

O mapeamento dos participantes da EPJA nos diferentes países da região delineia um sujeito social prioritário relativamente homogêneo, constituído pelos setores populares empobrecidos que habitam assentamentos urbanos precários e sobrevivem de trabalhos pouco qualificados da economia informal. Essa caracterização genérica comporta, porém, uma pluralidade de sujeitos, no interior da qual emergem numerosas identidades singulares. (DI PIERRO, 2008, p. 374)

Concordamos com a autora no sentido de que existe uma semelhança entre os sujeitos, no que se refere às condições sociais historicamente impostas a eles, e que pela falta de oportunidades, não conseguem escapar da interferência das mesmas nas suas vidas. Porém é fato que cada sujeito é único na forma de entender o mundo e de se relacionar com ele. Portanto, ao passo que temos um perfil que pode ser generalizado, temos uma pluralidade de sujeitos que se caracteriza como a outra marca dos educandos da EJA. Costa e Ireland (1983, p. 14) enfatizam que “a Educação de Adultos, agora de Jovens e Adultos, deve ter como propósito alcançar a todos esses sujeitos, que por múltiplas razões, ficaram marginalizados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política em seu sentido mais amplo”.

Os cursos semipresenciais ofertados pela Escola Reencontro constituem espaços que alcançam uma parcela dos sujeitos da EJA e possibilitam que os mesmos se reencontrem com a educação básica. Discutimos sobre esses sujeitos e qual a dinâmica dos mesmos nos cursos semipresenciais. Adentraremos a seguir mais profundamente, no universo de alguns estudantes, para analisar os motivos que fazem jovens e adultos optar em se matricular e continuar estudando nos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos com vistas a concluir a educação básica.

CAPÍTULO IV: REVELANDO OS MOTIVOS

*És um senhor tão bonito,
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo*

Caetano Veloso

O trecho citado acima é de autoria do cantor e compositor Caetano Veloso e faz parte de uma canção intitulada “Oração do tempo”. Ele abre este capítulo para rememorar o que anunciamos no final do capítulo II: nossas análises são construídas a partir da categoria tempo, cuja definição já foi construída e devidamente apresentada.

Dividimos as análises em três temas/subcategorias: Tempo do estudante, Tempo dos cursos semipresenciais da EJA e Tempo do professor. Mas, antes de iniciar as discussões a esse respeito, vamos imergir um pouco no tempo passado dos estudantes, resgatando acontecimentos importantes que precisam ser considerados, uma vez que marcam a trajetória do sujeito, sua condição social, econômica e os empurraram gravitacionalmente para os cursos semipresenciais da EJA. Compreenderemos os mesmos como sujeitos históricos, visto que

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. (MARX, 2011, p. 25)

Apoiados nesse entendimento, seguimos o que foi realizado na pesquisa de Silva (2010) e apresentamos a seguir os sujeitos que deram seus depoimentos, resgatando principalmente as trajetórias de vida e as biografias escolares, para que o

leitor compreenda, ainda mais a dimensão da grande diversidade presente nos cursos semipresenciais da EJA, considerando que tal fato já foi apontado de forma generalizada nas análises dos questionários. O momento agora é de mostrar individualidades, para que possamos reconhecer os sujeitos não só como jovens, adultos ou mesmo jovens-adultos que simplesmente se evadiram em algum momento da escola, mas como sujeitos que

[...] carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente. (ARROYO, 2011a, p. 24)

Respeitando os procedimentos éticos, todos os estudantes entrevistados serão tratados por pseudônimos. Iniciamos a etapa das entrevistas com **Gil**. Havíamos combinado previamente e, na hora marcada, o estudante se fez presente na sala dos cursos semipresenciais, trajando, como de costume, bermuda e camiseta, além do inseparável boné. Veio com o objetivo único de nos conceder sua fala e aguardou por alguns instantes para que terminássemos as nossas atividades. Conversamos por alguns instantes sobre outros assuntos, relembramos nossos objetivos e iniciamos a gravação de nossa conversa. Gil tem 20 anos de idade e mora na casa dos pais, nos arredores da Escola Reencontro. É praticante de esportes radicais e trabalha informalmente fazendo manutenção e instalação de programas em computadores pessoais desde os 14 anos de idade. Optou por trabalhar para satisfazer suas próprias necessidades e não tem obrigação e responsabilidade com os gastos de sua família.

O estudante nos contou que cresceu num ambiente pouco favorável, onde a criminalidade estava sempre muito presente. Como seus pais trabalhavam o dia inteiro, passava grande parte do tempo em casa, mas sempre teve acesso a revistas, filmes e jogos eletrônicos. Mostrava-se duplamente orgulhoso de si mesmo, primeiro por ter percebido logo cedo que aquele ambiente onde morava e suas influências não eram favoráveis, fato que, segundo ele, evitou seu envolvimento com atividades ilícitas. E também por ter exercitado, desde cedo o autodidatismo. Como relata

Eu comecei a estudar cedo, basicamente sozinho, dentro de casa, lendo algum livro que minha mãe já passava e minhas tias que eram

professoras também. Eu já tinha bastante interesse em aprender, vamos dizer assim. (GIL, 24 set. 2014)

Gil falou de sua relação com a escola, disse-nos que sempre foi um aluno acima da média, tirou excelentes notas e durante todo ensino fundamental, foi sempre aprovado com tranquilidade. No entanto, ao se transferir para uma escola pública localizada no bairro Contradição para cursar o ensino médio, tudo mudou. A tônica da sua vida escolar ficou pautada pelo desinteresse e pela falta de estímulo, ao perceber despreparo dos professores e falta de vontade dos mesmos em lecionar com qualidade.

[...] eu meio que não tava querendo mais estudar, por causa do método de ensino deles, que basicamente não ensinava. E tipo dava o livro, você que se virava pra entender aquilo, entendeu? Muitos dos professores! (GIL, 24 set. 2014)

Incomodava-o certas atitudes dos professores que, no seu modo de ver “[...] ficavam um tempão sentados e deixavam a turma fora de controle. Muitas vezes escreviam coisas erradas no quadro, não conseguia aprender nada” (GIL, 24 set. 2014).

Considera a péssima relação que tinha com seu professor de matemática como a causa principal para sua desistência. Tem a ver com alguns episódios relatados. Num deles, teria advertido o professor sobre um erro, fato que foi interpretado como uma ofensa pessoal, já que o professor não permitia qualquer tipo de questionamento. Acabou se isolando na sala. Permanecia ouvindo música o tempo todo. Fato que acabou lhe rendendo duas reprovações, seguidas de mais dois anos afastado da educação escolar.

No final de uma tarde, encontramos-nos com aquele que seria nosso segundo entrevistado, apresentado com o nome **Domingos**. Ao fazer o convite, tivemos a assertiva do estudante. Então resolvemos aproveitar a oportunidade e, no dia seguinte nos reencontramos com ele, que conversou conosco. Domingos tem 25 anos de idade, é casado e pai de três filhas. Músico e cantor profissional atua, na área desde os 14 anos, quando foi descobrindo seu talento. À medida que avançava na carreira profissional, ia gradativamente se tornando cada vez mais difícil manter-se nos estudos. Como já estava ajudando nas despesas da família, e, principalmente, gostando do que fazia, resolveu abandonar a escola por achar, naquele momento, que não necessitaria do que era ensinado para ascender profissionalmente.

[...] também, naquele tempo, eu era muito novo ainda também e a mente tava se formando ainda. E a gente às vezes pensa que o estudo não vai ser tão importante pra certo tipo de trabalho. (DOMINGOS, 26 set. 2014)

O estudante admite falta de interesse em não continuar com os estudos, mas principalmente a falta de uma melhor orientação. Após o falecimento do pai, passou a morar com um irmão, fato que corroborou para que Domingos abandonasse os estudos tão precocemente: “[...] sentia, eu via a necessidade de ajudar ele também. Então foi um dos motivos de ter abandonado assim.” Fica claro que Domingos não foi obrigado a deixar os estudos, em contra partida, também não foi orientado a permanecer. Após a morte do pai, ficou sob a tutela do irmão, que não tinha formação suficiente para o orientá-lo quanto à importância de estudar.

[...] não era uma pessoa firme, que ficava no meu pé. “Vá pro colégio, vá pro colégio”. Ele foi deixando eu me distanciar. E a partir dali, então eu via, então eu vou só trabalhar. Estudo pra mim não da mais. Então foi isso que pensei naquele momento. (DOMINGOS, 26 set. 2014)

O estudante trabalha entre quatro e cinco noites por semana, sem contar os eventos que surgem esporadicamente. Durante o dia, reserva os horários livres para descansar, ajudar a esposa no cuidado das filhas e ensaiar com sua banda. Já gravou CDs e participou de alguns programas de educação em nível local e nacional. Após permanecer cerca de cinco anos sem estudar, resolveu matricular-se em 2011, no curso de ensino fundamental da EJA semipresencial.

Na terceira entrevista tratamos com uma pessoa pública, acostumada a conceder entrevistas aos meios de comunicação falado, escrito e televisado. O processo tornou-se muito tranquilo, pois o entrevistado se mostrou bastante confortável, respondendo às perguntas de forma bastante clara. **Carlos** é natural de uma pequena cidade do interior do Ceará. De família humilde, sempre contou com o incentivo dos pais para estudar.

[...] eu me lembro até hoje que eles diziam pra mim que o podia deixar pra mim era o estudo porque o estudo era muito importante para o ser humano. (CARLOS, 26 set. 2014)

Desde muito cedo, nutria o sonho de ser jogador de futebol profissional e, à medida que conquistava espaço no mundo do futebol, se afastava da educação escolar.

No 1º ano do ensino médio, não conseguiu mais conciliar rotina de treinos com os estudos.

Daí... Aí eu comecei. Até cheguei a fazer o primeiro ano! Eu comecei, ainda, só que devido o período de em tá me profissionalizando e buscando ser um profissional... Eu viajava muito e não parava numa cidade só. Foi numa época... que... ainda... jogava juvenil... e... tive que... eu morava no interior. Eu tive que viajar pra Horizonte, pra me profissionalizar. Foi aí que ... aonde eu terminei de ir à escola. E hoje me sinto feliz aqui de poder visitar à escolar, de ver pessoas que querem... é... está na sala de aula. Até pessoa mais idosa voltando a estudar, porque sabe da importância hoje da educação na vida de cada um. (CARLOS, 26 set. 2014)

O estudante tem 30 anos de idade e aparenta ter uma boa condição de vida. Já passou por diversos estados do Brasil, por causa da sua profissão, e mora com a companheira e sua filha no bairro Contradição, onde a Escola Reencontro está localizada e onde o clube em que atua profissionalmente mantém sede e centro de treinamento.

Miguel foi o sujeito que nos concedeu a quarta entrevista. Foi taxado por membros da comunidade escolar como uma pessoa “desorientada”, “maluca”, “sem noção”, “voadora”, dentre outros adjetivos do gênero. Essas considerações pejorativas a seu respeito tinham relação com seu hábito de comparecer à escola todas as noites, ficando sentado estudando ou conversando com colegas e professores, ser o último a deixar a sala, na maioria das vezes sem fazer qualquer atividade pedagógica junto aos professores. Além de conversar muito com os colegas, tinha atitudes irreverentes, como estar sempre acompanhado de uma velha máquina de datilografia, a qual seus colegas chamavam “o computador de Miguel”.

O referido estudante tem 43 anos e é natural da cidade de Jaboatão dos Guararapes, Estado de Pernambuco. Foi lá que começou o seu histórico de sucessivas reprovações no ensino fundamental, seis no total, fruto, segundo ele, da desestrutura familiar. O pai tinha sérios problemas com alcoolismo, cabendo à mãe a responsabilidade de criar os oito filhos. Não havia incentivo para os estudos: “Mas aí eu fui... fui... pelejando... pelejando... e terminei o fundamental.” (MIGUEL, 26 set. 2014).

Quando começou a trabalhar, afastou-se definitivamente da escola, a qual tentou voltar algumas vezes já na EJA. Mas suas tentativas foram sempre frustradas, devido à incompatibilidade entre estudo e trabalho.

O horário muito carregado. Trabalhando em quê? Em supermercado! Aí pronto [...] a carga horária muito avançada, trabalho muito estressante, porque trabalhava com o público. Tinha hora para pegar, mas não tinha hora para largar [...] (MIGUEL 26 set. 2014)

Atualmente Miguel trabalha informalmente com serviço de desinsetização, transporta todo seu equipamento numa bicicleta, que também serve para divulgar a atividade. Mora numa pequena casa de vila com a esposa e mais três filhos. A fala do estudante estava envolta por uma aura de muita euforia, já que, naquele final de tarde, o estudante realizara seu grande sonho de concluir o ensino médio.

Maria José conhece bem a dinâmica dos cursos semipresenciais, pois já concluiu o 2º segmento ensino fundamental II na Escola Reencontro. Ela é natural de João Pessoa, tem 26 anos e cursa o ensino médio. Seu pai é analfabeto, e sua mãe estudou até o 5º ano. Dos seus seis irmãos, ela será a primeira a concluir o ensino médio. Relatou o incentivo dos pais, mas lembrou de uma tia como grande incentivadora. Estudou até o 9º ano, havendo casos de reprovação durante o caminho. Contou que ficava muito aflita em períodos de avaliação, pois temia os castigos físicos, caso tirasse notas baixas, sempre pelas mãos da mãe, que exigia bons resultados. Marcas que a estudante confessa que carrega até hoje.

Eu estudei, mas na hora dá um branco e eu escrevo as coisas erradas, engulo letras. Não é porque eu não sei, é porque dá um branco na hora! [...] Isso é desde infância. Eu acho que é um trauma pelo fato de minha mãe sempre tá assim em cima: “Se não passar leva uma pisa, tudinho”. Aí a gente apanhava mesmo! Aí eu acho que aquilo me travou, né? Eu fico... eu fico... minha mão sua, eu fico logo suada, me dá uma agonia, vontade de desistir, deixar ali, ir embora. E é isso que me impede de continuar. (MARIA JOSÉ, 08 out. 2014)

A estudante relatou fatos ainda mais fortes, mostrando como eram frequentes as atitudes violentas da mãe, que chegava ao limite de bater a cabeça de um de seus irmãos contra a parede algumas vezes, o que teria deixado sequelas graves. Tais atitudes da mãe fizeram seu pai ir embora de casa e prejudicar as relações interpessoais entre ambas. Maria José revelou que foi se desviando da educação escolar e voltou a apontar o bloqueio nos momentos das avaliações.

Eu fico muito de... eu fico muito de.. ah! Mão soa... fico logo... suada.. dá uma agonia... me dá uma vontade de desistir... deixar ali e ir embora. Aí, isso que me impede às vezes de continuar e sair, porque

eu fico nervosa. Eu estudo e me dá um branco. Eu sei, mas não consigo escrever o que eu sei. (MARIA JOSÉ, 08 out. 2014).

Corroborou também para seu afastamento da escola o fato de ter sido mãe precocemente.

Foi porque engravidei, né? Eu engravidei. Eu tinha 18 anos. Aí fui morar com meu esposo. Já morava com ele dois anos. Aí depois de dois anos, engravidei de minha filha. Aí eu parei de estudar. (MARIA JOSÉ, 08 out. 2014)

A entrevistada na sequência foi **Denise**. Estudante de 60 anos de idade, é divorciada e não tem trabalho fixo: sua renda vem da pensão que recebe e da venda de cosméticos.

A estudante se matriculou na Escola Reencontro para cursar o ensino médio semipresencial em 2005. Fez uma parte do curso, mas se afastou da escola devido aos afazeres domésticos e à sua atividade comunitária; foi durante muitos anos uma das coordenadoras da Pastoral da Criança de uma paróquia. Retornou à escola em 2014. Conseguiu aproveitar o que já havia sido realizado e é presença constante na sala dos cursos semipresenciais da EJA, fazendo amizade e conquistando a admiração dos mais jovens. Está prestes a concluir o curso e vem se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Denise é natural de Cruz do Espírito Santo, cidade do interior da Paraíba. Teve uma infância conturbada, após ficar órfã de mãe. Sem condições, seu pai resolveu levá-la para a casa de um filho na cidade de Rio Tinto, também na Paraíba. Acabou sendo adotada pela ex-esposa do pai, já que seu irmão não tinha condições financeiras de sustentá-la. Sua vida escolar seguiu o mesmo ritmo descontínuo, marcada por várias reprovações.

Na minha infância eu nunca gostava de fazer prova final. Tinha medo de não passar. E depois repetia de ano. Ficava mais chato, ainda. Aquela turminha, ah! “Tu não passou não?” Eu digo: eu não fiz prova, só pra repetir, era só o intuito de estudar. (DENISE, 08 out. 2014)

Além das reprovações, casou ainda na adolescência, teve filhos, porém o grande impedimento para que a estudante concluísse a educação básica parece ter sido a falta de orientação. Mas é fato que Denise sempre esteve às voltas com a educação. Participou do Projeto Minerva, do MOBREAL, chegou à 6ª série do primeiro grau,

quando optou por iniciar tudo novamente, a partir da primeira série. Desistiu, reiniciou, mudou de escola sem levar certificado. Reiniciou de novo e só foi concluir o ensino fundamental aos 40 anos de idade. Segundo relata, a certificação não importava para ela. Saber para ensinar os filhos e outras pessoas era o suficiente.

Às vezes em casa, eu dizia assim: ai, não quero estudar mais, não. O que eu estudei já tá bom. Tá bom demais! Aí, acomodação mesmo! [...] já era suficiente. Já sabia ensinar as tarefas das crianças. Quando ele passava de fase, já ficava mais difícil de ensinar. Aí eu dizia: vou voltar a estudar, porque eu não tô sabendo. (DENISE, 08 out. 2014)

Sempre esteve envolvida com a educação escolar e se reconhece como professora leiga, visto que vem alfabetizando crianças, jovens e adultos das vizinhanças por onde morou, para ajudar no sustento de sua família. Depois de toda essa trajetória de vida encontrou um motivo para retornar e conquistar o certificado do ensino médio, o que está próximo a se concretizar.

Jane tem 28 anos de idade, é casada, mãe de duas filhas e está à espera de outra criança. Ela não tem ocupação remunerada, mas ajuda o marido na organização de uma pequena empresa que presta serviço de vigilância noturna em bairros da grande João Pessoa e em outro estado. A estudante nasceu num bairro pobre da cidade de Cabedelo, cidade vizinha da capital paraibana. Aos dez anos, mudou-se para a cidade do Conde, também na Paraíba, após o tio ser assassinado em Cabedelo. Morava com o pai, a mãe e onze irmãos. Só conseguiu estudar até o primeiro bimestre da antiga 6ª série. Sua mãe foi embora, a mando do seu pai, uma vez que a mesma não tinha qualquer responsabilidade para com os filhos. Deixando toda a criação dos filhos a cargo de Jane com apenas onze anos de idade. Como o pai passava a semana fora, trabalhando como pedreiro na capital, Jane deixou de estudar para ser a responsável pelos cuidados da casa e dos irmãos menores. Arrumar a casa, cozinhar, organizar a ida dos pequenos à escola, dar banho, colocar para dormir, fazer feira, lavar roupa, entre outras tarefas, passaram a ser de sua responsabilidade. Em seu depoimento, mostra a inversão de valores que ocorreu na sua família, provocando seu afastamento da escola

Foi horrível, mais eu ia fazer o que? Né! Não dava tempo, eu ia deixar os meninos tudo pequeno? Tomava mamadeira ainda! E ela (mãe) ficou morando com meu irmão mais velho. Ela que tinha uma vida normal, né! Vida de passeio, lazer, essas coisas. Eu não! Eu era a dona da casa, mesmo sem ser... mas eu era! (JANE, 10 out. 2014)

Essa situação se alongou por cinco anos, e Jane não tinha a mínima possibilidade de estudar. Dedicava-se a criação dos irmãos e ajudava o pai. Nos finais de semana, ainda se ocupava fazendo faxina em outras casas para conseguir dinheiro para comprar algo que desejasse.

Passava a semana cuidando da casa, botando menino pra escola. Final de semana, ia fazer a feira. No sábado, no domingo, eu ia lavar roupa. E essa rotina, aí, todinha. Aí eu peguei e parei de estudar. Fiquei até os 15 nessa, cinco anos. Até os 15 anos, eu fiquei. Eu parei de estudar por conta disso: porque eu tinha que cuidar dos meninos; não dava tempo pra ir pra escola; só os meninos que eu botava pra ir pra escola! (JANE, 10 out. 2014)

Aos quinze anos, resolveu ir embora com o namorado, que veio a se tornar seu marido. Preparou a fuga, organizou as crianças, comunicou a uma vizinha e partiu na certeza que a mãe voltaria para casa. E foi exatamente o que aconteceu. Trabalhou como empregada doméstica por três anos para ajudar o companheiro a pagar os gastos com aluguel e outras despesas, até engravidar. Quando a filha nasceu, Jane tentou voltar ao trabalho, mas era inviável financeiramente. E como as condições do casal já estavam um pouco melhores, ela pôde deixar de trabalhar e se dedicar à filha.

Comparando as condições que tinham no passado, Jane se considera uma vitoriosa. Mora numa casa própria, possui outros bens e conseguiu dar uma boa educação às filhas.

Tanto ele, tanto a família dele não tinha nada. Quando eu fui morar com ele, ele só tinha uma roupa dentro de uma caixinha da Avon. Como eu também não tinha nada, que graças a Deus hoje a gente construiu tudo. Em comparação daquele tempo, hoje vamos dizer que a gente seja rico, né! Pra vista do que a gente era! (JANE, 10 out. 2014).

Em todo esse tempo, Jane sempre nutriu o desejo de voltar a estudar. E ela nos revelou as tentativas para retornar aos estudos e por quais motivos optou pelos cursos semipresenciais para estudar, após tentativas de retorno frustradas, tanto no ensino fundamental para adolescentes, quanto na EJA ofertada no horário noturno. Foi a entrevista mais longa e na qual a estudante nos apresentou detalhes muito significativos em sua fala muito espontânea.

Entrevistamos, em outro momento, mais um estudante do 2º segmento do ensino fundamental, cujo pseudônimo é **Salustiano**. O estudante chegou ao final da

tarde à escola, exclusivamente para nos conceder a entrevista, que havíamos agendado previamente. Respondeu com bastante lucidez nossos questionamentos e contou-nos não só sobre como se deu seu afastamento da educação escolar, mas também concedeu um depoimento muito consistente sobre os motivos que o trouxeram de volta à escola e os aspectos positivos e negativos dos cursos semipresenciais. O mesmo está com 39 anos, é casado e tem dois filhos. É natural da cidade de Sapé na Paraíba. Mudou-se aos nove anos para a capital paraibana, junto com os pais, ambos analfabetos, e sete irmãos, à procura principalmente de oportunidade de estudo, considerando que na época as condições no interior eram bastante precárias nessa área. Segundo Salustiano, seu pai já trabalhava na capital como pedreiro e resolveu trazer a família para ficar mais próximo e resolver o problema de acesso à escola para os mais velhos, que já estavam chegando ao antigo ginásio. Foram morar num lugar onde as condições eram bastante precárias, e depois, mudaram-se para o bairro Contradição, onde a família se concentra até hoje. Dos sete irmãos, apenas Salustiano e uma das irmãs não conseguiram concluir o ensino médio. A família viveu momentos difíceis com o desemprego do pai, o que levou Salustiano a entrar no mercado de trabalho por volta dos 14 anos de idade.

Não lembro muito, não. Tipo, as coisas ficaram difíceis pra meus pais. Meu pai ficou desempregado, e tinha uma oficina de um senhor lá perto. E daí ele deu a oportunidade pra gente, pra mim ficar ajudando ele. (SALUSTIANO, 10 out. 2014)

Aprendeu a profissão e se tornou um bom mecânico de automóveis. Mas, segundo ele, esqueceu-se dos estudos, justificando que “[...] quando você começa a ganhar um dinheirinho, sua visão é outra, sua visão não é mais de estudo, você acha que o caminho é trabalhar” (Salustiano, 10 out. 2014).

Salustiano, graças a profissão de mecânico de automóveis, serviu ao exército brasileiro por quase oito anos e hoje trabalha por conta própria. É proprietário de um ponto comercial que divide em dois espaços distintos. Num deles, presta serviços de informática, as pessoas pagam para ter acesso à internet e jogar em rede, imprimir documentos, entre outros serviços. No outro espaço, produz bolos para distribuir e vender no próprio local. O estudante possui um veículo que utiliza para transportar seus produtos e realizar pequenas viagens nos horários vagos.

Em outro final de expediente, entrevistamos **Urbano**. O estudante tem 34 anos e é natural de João Pessoa. Filho de comerciantes, tem dois irmãos. Enfrentou

momentos de muitas dificuldades na família, principalmente após a morte da mãe, quando tinha apenas 13 anos. Segundo seu relato, visivelmente emocionado, o seu pai sofreu bastante, porém fez o possível para dar o melhor a ele e aos irmãos. Esse episódio foi provavelmente o que conduziu a uma caminhada bastante tortuosa na educação escolar, sem um acompanhamento mais frequente de um responsável, devido à jornada de trabalho do pai. Não tinha alguém que pudesse orientá-lo no dia a dia, o que gerou, na opinião do estudante, falta de uma rotina de estudos em casa, desinteresse, reprovações, culminando no afastamento da escola.

Urbano entrou no mercado de trabalho após os 18 anos de idade e atualmente é funcionário de um condomínio, onde atua em regime de plantão. Nos dias vagos, trabalha como motorista particular. Ao todo, cumpre uma jornada de 40 horas semanais. O estudante, que mora num bairro um pouco distante da escola Reencontro, matriculou-se para concluir o 3º ano do ensino médio.

Fátima foi outra estudante do ensino fundamental que participou da pesquisa. Ela tem 37 anos de idade e é natural da cidade de Itabaiana, interior do Estado da Paraíba. Contou-nos um pouco sobre sua infância, vivida junto com o pai, que a estudante adjetivou de rigoroso e violento, a mãe e cinco irmãos.

A condição de vida não era boa, né? As condições de vida sempre foi muito é... lutadora... por conta de minha mãe... meu pai era policial... de... mas daquele policial meio durões... E vivia a vida com muitas mulheres. Inclusive na época que eu morava, jovem, ele tinha minha mãe e mais outras mulheres. E e aí ele distribuía a renda, que não era muita, pras quatro mulheres que ele tinha, que mantinha dentro de uma residência... (FÁTIMA, 29 out. 2014)

Um único salário de policial alimentava, de acordo com Fátima, cerca de vinte e cinco pessoas.

Sustentar todo mundo. Automaticamente, todo mundo vivia precário. Porque tanto minha mãe como as outras mulheres vivia na mesma condição. Aquele valor ele dava, por mês, pra todo mundo se virar. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

A situação da família influenciou muito na educação escolar. De acordo com Fátima, a mãe se esforçava para manter todos os filhos na escola, mas não conseguiu. Os dois irmãos mais velhos abandonaram a escola para trabalhar e trazer dinheiro para casa. Fátima estudou regularmente até o início da antiga 5ª série, quando

começou a trabalhar num supermercado como repositora, aos doze anos de idade, motivada pela necessidade financeira,

Queria um pouquinho mais de dinheiro. Eu queria comprar roupa, calçado... Como eu não tinha isso dos pais, que não dava condições pra isso, eu comecei a trabalhar e passei a estudar à noite. Aos 12 anos, já passei pra quinta série. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

À noite não conseguia frequentar assiduamente as aulas, primeiro devido ao cansaço físico e segundo por utilizar, muitas vezes, o momento das aulas para se divertir com os amigos. Ressaltou que o pai não a deixava sair de casa em outros momentos, além de ir à escola. Questionada sobre o motivo que a fez abandonar os estudos pouco tempo depois, a estudante atribui a seu desinteresse, não reconhecendo de imediato a condição que lhe foi imposta, conforme relatado por ela anteriormente. Primeiro alusivamente nas condições de trabalho.

Era muito cansativo, porque eu fazia trabalho de homem, que deveria ser feita por homem. Eu fazia esse trabalho: pegar caixa pesada no depósito, descer pra... Tinha escadarias, tinha que descer as escadarias pra chegar até o mercadinho. Tinha que descer com caixa de arroz... Como é? Fardo de arroz, de feijão, pra repor a mercadoria do local de trabalho. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

A estudante também relatou um histórico de violência familiar e falou sobre o autoritarismo do pai, que dificultava suas relações sociais. O tempo da escola era então utilizado para explorar momentos de convivência com outros jovens, conduzindo fatalmente a reprovações consecutivas e, posteriormente, ao abandono da escola noturna.

Fátima casou antes da maior idade e passou a cuidar da casa, do marido e dos filhos. Atualmente, mora com a família na capital paraibana, além de continuar cuidando de sua família e de sua mãe com problemas de saúde. Trabalha informalmente como cuidadora de crianças, no horário oposto às atividades escolares dos mesmos.

Cícero foi o mais jovem dentre os entrevistados. Tem apenas 16 anos e cursa o ensino fundamental. Mora num bairro afastado da escola Reencontro, com a mãe, os irmãos e o padrasto. Não desempenha atividades remuneradas; apenas estuda. Coincidentemente, foi a entrevista de menor duração, não só pela timidez do estudante, mas principalmente pela sua objetividade. Foi enfático nas respostas e tem uma visão clara a respeito de seu histórico estudantil. Pelo que relatou, sua família possui

condições satisfatórias de subsistência, já que os dois membros adultos estão empregados com carteira de trabalho assinada. O referido estudante foi reprovado duas vezes no oitavo ano. “A primeira, com quatro meses pra acabar o ano. Eu desisti, me desinteressei mesmo. E a segunda foi influência, brincando com amigos, não estudei.” (CÍCERO, 17 nov. 2014). Aparentemente, não existem impeditivos econômicos e sociais que prejudicaram, de alguma forma, a trajetória escolar deste sujeito.

O dia 21 de novembro de 2014 foi a data de nossa última entrevista. **Luciano** é estudante do ensino fundamental, tem 27 anos e mora num bairro afastado da escola Reencontro, com a mãe, a avó e um irmão menor. Sobre adversidades na sua infância, o estudante afirmou: “Graças a Deus, não; nenhum tipo de adversidade assim... humana... Nunca passei na minha vida, não.” E completou: “Algumas conturbações financeiras, mas nada que fosse ao extremo não. Coisa que a gente passa cotidianamente!” (LUCIANO, 21 nov.2014).

Luciano afirma ter cursado normalmente a primeira fase do ensino fundamental em escola particular, mas que, a partir do 6º ano, começou a tocar em banda marcial e começou a se desinteressar pelas outras atividades escolares.

Eu comecei em escola particular. Primeiro porque tinha as bandas marciais, né? Eu comecei com música, tal. Foi aí onde eu parei de estudar, pra me dedicar à música diretamente, música de banda marcial. (LUCIANO, 21 nov.2014)

Mesmo desinteressado, conseguiu avançar nos estudos. Porém surgiu outro problema na vida do estudante:

Concluí praticamente, em termos, o ensino fundamental. Só que a escola não era registrada no Ministério da Educação. O que tornou meu certificado inválido. Em parte, ficou certificado inválido. (LUCIANO, 21 nov.2014)

Desistiu de procurar seus direitos, pois, no momento, já estava vivendo da música e optou por se dedicar apenas a ela a partir de então. Afirmou que não era empecilho trabalhar e estudar: “[...] dava tranquilo. Só que eu preferia, em vez de assistir aula, preferia ficar tocando, ensaiando, sair pela noite, tomar minhas cerveja, minhas cachaças por aí”. Decisão errada, pois, segundo ele, está: “[...] colhendo hoje o que eu plantei no passado.” (LUCIANO, 21 nov.2014). Segundo relato do estudante, o trabalho em bandas marciais deixou de ser sua fonte de renda principal; participa apenas

esporadicamente desse movimento. Ele é prestador de serviço em caráter temporário em uma escola da rede estadual de educação, onde exerce a função de inspetor. Também atua em conjuntos musicais tocando instrumentos de sopro. Essa atividade complementa sua renda e constitui, segundo o entrevistado fonte de diversão.

Talvez não seja novidade para aqueles que já militam na EJA há algum tempo, mas, como relatam Di Pierro (2008), Arroyo (2005), Sposito (1992) e muitos outros, as histórias dos sujeitos da EJA, como as apresentadas acima, nos confrontam com uma realidade enfrentada por milhões de pessoas em nosso país, pautada por omissão, preconceito, discriminação, violência, desigualdade e negação de direitos, descortinando trajetórias escolares descontínuas. Consideramos, porém, as devidas apresentações relevantes, primeiro para situar nosso leitor minimamente sobre os sujeitos que deram seus depoimentos a esta pesquisa, e também para que possamos compreender que, na trajetória desses sujeitos que se constituem na população da EJA, houve inevitavelmente um confronto de tempos, o tempo da escola e o tempo do estudante. Este último, na maioria das situações, é o tempo da sobrevivência, que culminou com desencontros dessas pessoas com a educação escolar. Com esse entendimento, que apresentamos a seguir as análises dos tempos que contribuem para a matrícula e a permanência dos jovens e adultos nos cursos semipresenciais da EJA.

4.1 O TEMPO DO ESTUDANTE

Para muitos sujeitos da EJA, o tempo foi mais curto nas fases da infância e da adolescência, pois iniciaram muito cedo o árduo processo de enfrentamento da realidade imposta. E, por mais que não percebam de forma nítida, foram empurrados para fora da vivência escolar. Mas todos buscaram, cada um há seu tempo, o reencontro com a educação básica, motivados pela perspectiva de viver dias melhores, ou movidos pela exigência do mercado de trabalho, num movimento que Weiduschat (2004) denominou de “marcha forçada”. É o caso de Miguel

Voltei por precisão, visse? Até porque o mercado de trabalho está muito exigente. Necessidade mesmo. Porque, vou te contar: o mercado de trabalho está exigindo muito. (MIGUEL, 26 set. 2014).

O importante é considerar que, nutrido por motivações pessoais ou marchando forçadamente,

[...] o aluno que procura a escola acredita que ela deverá ajudá-lo a obter os conhecimentos necessários a uma vida melhor e socialmente mais valorizada. Ideologizado pela sociedade, assumiu que é o culpado pela situação indesejável em que vive e que quer superar. Se tivesse estudo não estaria assim...

Nem de leve desconfia que vive em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais. Que pertencer a classes socialmente privilegiadas dá uma vantagem inicial na ocupação de posições sociais vantajosas. E que, inversamente, fazer parte de classes inferiorizadas significa uma desvantagem inicial na ocupação dessas posições que dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização. Não percebendo isso, acredita que o sucesso ou fracasso é resultado apenas do seu esforço individual. Entrar na escola ou retornar a ela, representa um esforço adicional para mudar sua sorte. (BARRETO; BARRETO, 2005, p.65)

As dificuldades impostas aos sujeitos da EJA, como bem coloca os autores acima citados, estão dentro de uma conjuntura macro, invisível a muitos olhos. E, como já encontramos em algumas verbalizações acima, o afastamento da escola é internalizado como culpa do próprio sujeito. Esse desejo por dias melhores, segundo Pinto (2010), é soma de vontades livres do sujeito e das necessidades da sociedade dominante, fazendo com que jovens e adultos vislumbrem na educação o abrir de novas possibilidades. Todavia, para uma parcela considerável desses sujeitos, é um reencontro frustrado, pois se deparam com uma escola que não está em sintonia com eles e com suas possibilidades. O tempo que possuem para se dedicar aos estudos é insuficiente e compromete totalmente o seu desempenho.

Não tinha com quem deixar minha filha. Trazer ela era difícil. A casa era distante e, no inverno, era muito... era difícil trazer ela. Aí, eu esperei ela crescer mais um pouquinho. Aí, voltei a estudar. Mas, aí ela tinha dificuldade porque adoecia. Tudinho aí. Deixei! (MARIA JOSÉ, 08 out. 2014)

Voltei à noite, (inaudível) por causa do trabalho, a hora muito avançada, trabalho muito estressante, porque eu trabalhava com o quê? O público. Aí, pronto! Supermercado... trabalhava com o público. Era super, super, supercarregado, chegar. Tinha hora pra pegar, mas de largar não tinha. Aí... Isso aí me prejudicou muito nos estudos. Vinha reprovando. Parei devido o trabalho. (MIGUEL, 26 set. 2014)

Os relatos acima ilustram o que acontece com muitos jovens e adultos que tentam voltar a estudar. Matriculam-se, mas não conseguem continuar estudando. De acordo com Arroyo (2011), os sistemas escolares têm um parâmetro ideal para o ensino médio e fundamental que é reproduzido, em conteúdos, metodologias, tempos, espaços e organização de trabalho, na grande maioria dos cursos da EJA. Neles os jovens e adultos precisam se adequar, o que é extremamente difícil para sujeitos que precisam lidar com muitas tarefas e responsabilidades todos os dias. Nessa incompatibilidade de tempo, os estudantes mais uma vez precisam optar, por questões de sobrevivência, e se afastam da escola mais uma vez.

Ao descobrir a existência dos cursos semipresenciais, nutrem novamente a esperança de voltar a estudar, mas agora conciliando com suas atividades cotidianas. Portanto, esse é um dos motivos que conduzem jovens e adultos a esses cursos, o respeito à disponibilidade de tempo. Vale ressaltar que o governo do Estado da Paraíba não faz qualquer tipo de chamada pública que informa midiaticamente a população em geral sobre a existência dos cursos semipresenciais da EJA por ele ofertado e a escola realiza uma divulgação tímida, com recursos oriundos dos próprios funcionários. Os jovens e adultos chegam a tais cursos, na grande maioria das vezes, por indicação de um parente ou colega que vivenciou essa experiência educativa.

Agora mesmo, com 30 anos, voltei a estudar porque, como eu te falei, pelo meu trabalho: de poder, não, de jogar e estudar. Não tinha como. Hoje! Como as equipes grandes do futebol brasileiro já têm cursos, já têm escola dentro do seu clube, hoje a facilidade é maior para os atletas. Mas antes não tinha isso. E com o incentivo de, de amigos e com o decorrer de minha vida, eu fui vendo que o estudo era muito importante pra mim, até pra quando eu encerrar minha carreira. (CARLOS, 26 set. 2014)

É o caso EJA. Muito importante, muito importante mesmo. Se não fosse EJA semipresencial na minha vida, eu não estudava! (URBANO, 13 out. 2014)

Não tinha condições: conciliar tempo, entendeu? Trabalho ao mesmo tempo, não tem condições! e o EJA semipresencial está me proporcionando isso! (URBANO, 13 out. 2014)

Vendo o meu lado, assim... Minha rotina é o seguinte: eu acordo 4 horas da manhã e... Começo a trabalhar... 4 horas da manhã... 2 horas da tarde, eu paro pra almoçar. Nesse intervalo, eu leio um pouquinho o livro e dou uma carreirinha pra vir pro colégio. E daí faço a prova e volto pra trabalhar de novo, vou parar de 10 horas da noite. É uma

jornada longa e, às vezes, você desanima um pouco. Eu não tenho tempo pra cursar um ensino normal. (SALUSTIANO, 10 out. 2014)

No posicionamento dos sujeitos acima, os cursos semipresenciais ofertados pela Escola Reencontro tornam realidade, o que para muitas situações, seria algo impossível: manter o jovem e adulto estudando, sem que os mesmos abram mão da rotina de vida. Na linha do que argumentamos anteriormente, os cursos semipresenciais da EJA constituem-se numa opção possível para que esses e outros sujeitos possam se manter estudando, visto que suas rotinas não comportam o acréscimo de uma jornada escolar utilizadas pelos cursos presenciais.

É preciso considerar que nem todos estão nos cursos semipresenciais da EJA com essa perspectiva de única possibilidade. Problemas endógenos à educação escolar ofertada a adolescentes, jovens e adultos do nosso país também impulsionam sujeitos em direção aos cursos semipresenciais da EJA, por opção, motivados pela possibilidade de estudar num formato em que alguns problemas estão minimizados.

O motivo foi um professor de Matemática meu. Simplesmente acho que ele não ia com minha cara; sei lá, com meu jeito quieto, que eu não sociabilizo com o pessoal da (ruídos externos e conversas – parada do entrevistado)... Não me sociabilizo com o pessoal da classe. Sempre fui muito quieto. Procurava estudar sozinho, eu tirava minhas dúvidas. Quando tirava minhas dúvidas com ele, ele simplesmente falava “tá aí no quadro... Não entendeu? Procure no livro!” E basicamente foi isso que eu meio que fui tomando abuso também. E foi contribuindo também para eu meio que me desinteressar e parar de estudar. (GIL, 24 set. 2014).

Sempre estudei em escola pública municipal. Mas eu nunca gostei muito do ensino porque o professor fala, fala e ninguém não entende nada. Ninguém se interessa. Já no semipresencial não: o pessoal vem, estuda direito, estuda um capítulo completo. Enquanto você na presencial, passa um ano estudando e não aprende praticamente nada. (CÍCERO, 17 nov. 2014)

Nas verbalizações acima, percebemos como a escola frequentada por esses jovens anteriormente aos cursos semipresenciais da EJA está presa ao tempo da intransigência, da falta de diálogo e de posturas distantes do ideal desejado. Essa escola, nos alerta Ceccon, Oliveira e Oliveira (2002), é aquela onde os estudantes não se sentem bem, não estão à vontade e não se sentem valorizados dentro dela. Vão perdendo o estímulo, tornando-se sujeitos passivos, tristes e sem vontade de continuar. Portanto, os

cursos semipresenciais da EJA são procurados por esses sujeitos que desejam sair da escola que conheciam, para vivenciar outra proposta.

Estudar aqui não é uma necessidade. Porque eu poderia me inscrever em qualquer tipo de, qualquer outro colégio. Continuando nas aulas presenciais. Mas, no meu caso eu acho melhor tá fazendo isso. Porque eu faço como eu falei: eu faço meu horário, eu tenho meu tempo. Dá pra eu estudar livremente, sem nenhuma pressão, entende? Basicamente é isso. Dá pra você aprender melhor. (GIL, 24 set. 2014)

[...] quando eu vi a oportunidade que um colega meu falou pra mim: que, quando completasse 18 anos, você poderia ir, lá na escola Reencontro. Provas, só. Só provas. Estudar por si próprio. Foi isso que meio e motivou a vir. Porque daí eu vou saber o tipo de professor “vá que não vou com a cara do professor”. Basicamente eu ia aprender sozinho. Eles iam me passar conteúdo do livro tal, e aprender sozinho. Me desempenhar pra fazer aquela prova e passar. (GIL, 24 set. 2014)

Jane também optou pelos cursos semipresenciais da EJA, após viver algumas experiências não bem sucedidas. Afastada da escola desde muito cedo, procurou voltar a estudar após adquirir certa estabilidade. Como não podia durante a noite, tentou matricular-se no turno da tarde. Lutou muito, reivindicou seu direito após negativas da escola escolhida e conseguiu voltar a ocupar uma carteira escolar. Mesmo passando de ano, não considerou a experiência positiva; estava num tempo diferente dos outros estudantes e da rotina escolar.

Ave Maria! Deus me livre! É um estresse total, (Risos Altos) porque a mentalidade da gente é uma coisa... E das meninas é outra. As meninas novinhas é outra: pra conversar, escutar música, falar sobre namorado: fiquei com fulano, fiquei com beltrano. E depois... E a gente que tá com seus vinte anos igual eu tô agora? Tenho minha vida. Minha cabeça é totalmente diferente. (JANE, 10 out. 2014)

Eu saía de uma hora de casa pra escola. Quando chegava lá, tava faltando a primeira, segunda, terceira aula. Só vai ter a quarta, quinta e sexta aula. Eu perdia o tempo todo, no lugar que tava resolvendo as outras coisas. Aí, foi isso que fez eu não continuar! (JANE, 10 out. 2014)

Os conflitos geracionais aflorando a todo o momento e a sensação de perda de tempo à espera de professores fizeram a estudante procurar outra possibilidade, trazer um parente para cuidar das filhas durante a noite, para se aventurar num curso presencial da EJA, no bairro onde reside. Na EJA presencial vivenciou novas experiências.

Eu fui numa sexta-feira. Tinha bem pouquinha gente. Ainda consegui pegar alguma coisa. Ele explicando... Teve aula de inglês. Aí, eu fui no sábado. Também foi muito bom, no sábado. Essa escola é assim mesmo, tem pouca gente. As pessoas que foram foi a que queria aprender. Aí, tudo bem. Tá bom aqui demais. Aí, quando eu fui na segunda-feira, menino do céu; aí não tinha nem onde eu me sentar, de tanta gente que tinha na sala de aula. Aí eu fui pedir uma cadeira e uma mesa lá, pra poder colocar no cantinho pra sentar. Quando eu me sentei, não era o povo tudo aff... As caras... Só Jesus na causa. Gente, palhaçada, uns homens, tudo com palhaçada. As mulheres só falava pornografia com os homens. Parecia que eu tava numa sala de filme pornô.

Chocou. Ave Maria! Fiquei horrorizada. Não! Era falando de... de... de facção. De não sei o quê... só coisa... só coisa ruim... o professor explicando, e ninguém deixava escutar a aula.

O professor de Inglês foi falar, foi fazer uma pergunta, eles diziam outras coisas que não tinha nada a ver. Só coisas pornô, pro professor dizer em inglês o que significava. Só coisa que não tinha nada a ver.

O professor de Artes passou um trabalho de poemas, pra eles pesquisar. E ninguém escutava o que ele falava. O professor tava invisível. Eu queria prestar atenção, e não conseguia escutar nada. Uma bagunça maior do mundo na sala. Só tratava o professor que nem um lixo. Não tava nem aí. Aí eu digo: eu vi pra essa escola? Nunca! Nem amarrada. Aí, não fui mais não! (JANE, 10 out. 2014)

Não faz parte de nossas pretensões discutir a EJA presencial ou qualquer outra proposta de curso para além dos cursos semipresenciais para a modalidade em foco, todavia as comparações são inevitáveis para que possamos chegar a determinados entendimentos. Como enfatiza Ebert (2003), não é possível falar do ensino semipresencial sem se estabelecer um comparativo imediato com o presencial, já que o último promove o entendimento parcial do primeiro. As revelações de Jane confirmam uma situação real enfrentada por muitas escolas noturnas. Abdalla (2004), pautada na linha Foucaultiana, acredita ser uma violência gerada pelas disputas de poder simbólico, entre os atores da escola, e que se expressa nas atitudes de incivildades, desconsiderações, falta de respeito ao próximo. Por essa razão, a estudante optou por não frequentar mais esse espaço, onde sequer era possível ouvir o que os professores tinham a dizer.

A partir destas considerações, podemos nos apoiar em Ireland (2009), para compreender que a chegada aos cursos semipresenciais ocorrem por intercorrência de diversos fatores, principalmente questões familiares e de trabalho. No entanto, também questões relacionadas à qualidade dos cursos oferecidos a esses sujeitos, seja na educação escolar ofertada a adolescentes, seja nos cursos presenciais da própria EJA.

Portanto, ao possibilitar mais uma oportunidade para o acesso à educação escolar a uma parcela da população, os cursos semipresenciais caminham em completa sintonia com a legislação nacional, uma alternativa de educação escolar na perspectiva não só da garantia do acesso, que é um direito subjetivo, como também no cumprimento da obrigação de ofertar educação escolar a todos por parte do poder público, como está previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996.

Outro motivo que atrai jovens e adultos aos cursos semipresenciais da EJA reside na perspectiva de ganhar tempo, conforme relatam os educandos.

Logicamente eu quero ganhar tempo, não faltar com a verdade.
(LUCIANO, 21 nov.2014)

Recuperar o tempo que eu perdi pra entrar no nível superior. Quer dizer que, se eu fosse fazer no presencial, só o meu fundamental iria demorar dois anos; o médio um ano e meio. Três anos e meio... Continuar sem estudo nenhum. No meu ver, minha rotina, meu tempo... Daria sim... Fica uma rotina muito estressante. Ou eu, em si abdicaria de um dos meus serviços ou praticamente me dedicaria a meu trabalho, e não aos estudos. Cem por cento comprovado, porque eu acho que seria inviável. (LUCIANO, 21 nov.2014)

O desejo de voltar, meu amigo, foi quando eu comecei a ver as oportunidades passar na minha frente. E eu não consegui agarrar por não ter uma formação! (SALUSTIANO, 10 out. 2014)

Eu não mantive meus estudos, no outro tipo de colégio, porque eu achava que ia demorar demais, entendeu? O método de ensino, tipo: eles ficam, passam o conteúdo. Eles ficam vários, muito tempo naquele conteúdo, invés de pegar o outro. Ou não explicam direito um conteúdo, e já vai pular pra outro... (GIL, 24 set. 2014)

Hoje eu tenho 25 anos. Quando eu parei de estudar, eu tava com dezessete anos. Dezessete. O que aconteceu? Eu fiquei sete anos parado, sem nem tocar num livro. Então eu perdi esse tempo. Pra mim esse tempo todinho foi perdido. Então, hoje, eu quero recuperar o tempo que perdi. Eu não quero terminar o semipresencial pra ficar parado aqui, não; estacionar aqui não. Eu quero fazer curso. Eu quero, se possível faculdade. Eu quero isso. Eu não quero pegar só o diploma. Terminei o ensino médio... Não, eu quero ir mais além do que isso! (DOMINGOS, 25 set. 2014)

Esse pensamento dos estudantes com vistas a ganhar ou recuperar o tempo perdido dão uma ideia de que os cursos semipresenciais existem sob a ótica aligeirada e compensatória do supletivo. Portanto, parece fluir na direção contrária ao pensamento

de toda a coletividade que constrói o campo de estudos e discussões a respeito da EJA em nosso país e que ficou bem evidente no Documento Nacional Preparatório para a CONFINTEA VI.

Reconhecer e garantir o direito à organização do atendimento a jovens e adultos em tempos e espaços pedagógicos diferenciados no sistema nacional de educação deve romper com a reprodução da oferta de EJA nos velhos moldes do ensino supletivo: educação aligeirada e compensatória, com base em justificativa equivocada de que os “educandos têm pressa, por isso a escola oferece pouco conteúdo em pouco tempo”. A realidade de propostas mais consequentes de EJA tenciona esse raciocínio e demonstra que não há como pensar em educação como direito público subjetivo apenas no ensino fundamental para jovens, adultos e idosos, sem uma clara definição, no sistema de ensino, de mudanças necessárias nas estratégias de acesso, permanência e qualidade do conhecimento produzido. Tais mudanças devem ser definidas de forma democrática pelos sujeitos desse processo, explicitadas na proposta pedagógica e na organização curricular para essa modalidade de ensino, levando em conta a realidade local e regional. (BRASIL, 2009, p. 39)

Visto pelo viés dos estudantes, estes afirmam buscar os cursos semipresenciais com vistas a recuperar ou minimizar o tempo por eles perdido, conduz ao entendimento de que essa oferta educativa se mantém na contramão do que se pensa atualmente para a EJA. Como percebemos no documento acima citado, elaborado com a contribuição de muitos especialistas que pensam, pesquisam e trabalham a modalidade no país, a existência de cursos nos moldes dos que são abordados neste trabalho seria um equívoco, haja vista que cursos escolares aligeirados para jovens e adultos não devem ser ofertados em razão na pressa dos estudantes em concluí-los o mais breve possível.

Estamos em sintonia com essa perspectiva de que a EJA deve superar a visão supletiva. No entanto, não é possível negar que, salvo algumas experiências isoladas, a modalidade segue o rumo de toda a educação brasileira, pelo seu caráter eminentemente propedêutico. Dessa maneira, os cursos semipresenciais não podem ser desconsiderados pelo fato de se vislumbrar neles a possibilidade de ir além, de sonhar com realizações maiores e possibilidades, mesmo que mínimas, de melhorar as condições de vida dos educandos neles inseridos. É o que verificamos nos depoimentos a seguir.

Tudo que você vai fazer hoje no mercado. Se você vai fazer um curso, um curso de cozinheira... Eu fui fazer um curso de cozinheira, lá no SENAI... pagando... SENAC, SENAI, SENAI mesmo. Pagando, eu só podia fazer o nível 1, que era o básico. Porque meu ensino era... Eu não tinha nem o fundamental completo, pra poder eu ter, eu conseguir fazer os outros cursos. Eu preciso ter fundamental completo, e ter o médio, bem dizer. Ela falou lá que pelo menos o fundamental, eu poderia fazer alguns cursos. Mas com certeza, pra poder ser uma cozinheira, uma chefe de cozinha, eu tinha que ter estudo. Porque sem estudo eu vou pra onde? Não vai pra lugar nenhum. A pessoa sem estudo... Eu gosto muito de cozinha. Aí a gente tava pensando em abrir um restaurante. Aí eu disse: não. Mas pra abrir um restaurante; eu tenho que ter um certificado tudo direitinho. Eu quero ter tudo direitinho, né? Eu gosto das minhas coisas tudo direitinho e organizada. Aí foi... E eu fui fazer esse curso. Aí ela disse: não, a senhora não pode fazer não. Porque não tem nem o fundamental completo. Só pode fazer o nível 1. O que era? Oque eu já sei fazer: cozinhar arroz, feijão... (Risos altos) (JANE, 10 out. 2014)

É uma questão pessoal. É claro que a gente quer cada vez mais crescimento; nosso; né? (alguém cantando) Eu tenho meus filhos que tão vivendo as suas vidas; e eu, é claro, se eu tiver uma oportunidade de fazer um concurso publico, onde eu tenho 37 anos. Então eu, com o ensino médio concluído, eu tenho possibilidade de fazer um concurso publico aí na área de saúde, na qual eu gosto muito; que eu tenho uma, vamos dizer, afinidade muito grande né? Eu gosto muito da área de saúde. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

Eu enxerguei que uma hora ou outra eu é, eu ia abandonar o futebol. E isso é, o futebol não é pra sempre. E a gente tem que tá preparado pra outras coisas da vida que vem: Então achei melhor voltar a estudar, e terminar meus estudos e quem sabe fazer aí uma faculdade de Educação Física, ou algo que venha nos ajudar, pra que a gente possa buscar algo mais nas nossas vidas. (CARLOS, 26 set. 2014)

Sem o ensino médio, professor, eu não vou poder. Pronto, no meu caso, eu queria fazer um curso e não pude fazer o curso. Por quê? Porque não tinha ensino médio completo! (URBANO, 13 out. 2014)

Fiz uma avaliação que fiz no Sitricom. É que antes o nome do Projeto era Sal da Terra de Alfabetização de Jovens e Adultos. No começo era fácil, era 15 alunos. Eu juntei 22 alunos. Era aluno que usava droga, que bebia. Deus me acuda! Mas eu consegui! Teve maior sucesso. Só que não foi pra frente, porque eu não tinha concluído o segundo grau, e, a Secretaria de Educação não me aceitou. Ainda ensinei uma semana. Foi tão bom! (DENISE, 08 out. 2014)

[...] primeiro eu já tinha aquela ideia, porque eu podia ensinar. Antes não tinha essa, burocracia. De, de só poder ensinar. Quem tivesse seu curso de professora... Aí então eu já tinha aquela capacidade de ensinar e não ligava pros meus estudos. O que eu aprendi já dava pra alfabetizar Entendeu? Aí eu fui levando... Por minha ideia mesmo! Fiquei com pena de mim mesmo, porque eu não tive um objetivo de levar pra frente meus estudos. Mas a gente chega lá. Eu tô viva ainda! (DENISE, 08 out. 2014)

A partir das falas anteriores, consideramos que essa atração de jovens e adultos pela busca de uma certificação é plenamente justificável. Concordamos com Lavoura (2010/2011) de que a certificação que se obtém através do sistema é deveras importante não só pela valorização pessoal, social e profissional, mas também por permitir o prosseguimento nos estudos. A organização social que vivenciamos hoje está cada vez mais demandando escolarização, exigindo do educando jovem e adulto certificação. Eles precisam, cada vez mais, dela para adentrar ou ocupar espaços, para se identificar, para vislumbrar possibilidades de vida, de inserção social, de empregabilidade:

[...] estamos diante de uma realidade de fato. No Brasil, em Alagoas e demais estados, há um percentual significativo de jovens e adultos das classes populares vivendo numa sociedade complexa, na qual o domínio dos códigos fundamentais de comunicação social, não determinantes, são pelo menos condicionantes ao exercício da cidadania e ao direito de uma vida digna. (CALADO, 2003, p. 119-120)

Os estudantes dos cursos semipresenciais da EJA, como vimos nos depoimentos, tem consciência de que a certificação é um passo importante para adentrar em outros espaços, visto que a sociedade e a estrutura do Estado a exige, e não há como ir de encontro a isso. Ninguém nos dias atuais pode se apresentar como médico, advogado, engenheiro, técnico de laboratório, de enfermagem, corretor imobiliário, auxiliar de farmácia, entre outras profissões, sem possuir certificação para tanto. Isto é institucional e social. Nós, que estamos numa Pós-graduação, nos qualificamos, adquirimos conhecimentos, porém também fazemos parte dessa lógica. Todo pesquisador desse nível é devidamente avaliado com vistas a uma certificação, que permitirá a ele ascender profissionalmente.

Acreditamos que é possível construir uma EJA na perspectiva emancipatória, na qual os sujeitos possam ter uma formação humana dialógica, vislumbrando o bem comum da coletividade, que conduza a libertação da condição de

oprimido e não reproduza as ações de opressor. No entanto, ao considerarmos a realidade posta, não há porque negar ou desconsiderar os cursos semipresenciais da EJA pelo fato de existirem com vistas a uma certificação rápida, haja vista que os jovens e adultos necessitam deles para sonhar com novas possibilidades. Freire (1958) já alertava que a educação de adultos não deveria se portar como algo fora da realidade. Pelo contrário, ela deve dialogar com a realidade, com o contorno social e histórico, possibilitando a integração do homem no processo de desenvolvimento, contribuindo para a superação das carências e do paternalismo dominador do Estado. Como já discurremos anteriormente, o sistema escolar que temos é propedêutico. Portanto, mesmo acreditando e lutando por nossa utopia de uma EJA verdadeiramente emancipatória, não se deve fechar os olhos para a realidade que se apresenta. A busca pela certificação é uma necessidade urgente para quem quer se inserir ou já participa do mundo produtivo.

A certificação é um elemento importante e que, efetivamente, motiva a vinda de jovens e adultos para os cursos semipresenciais da EJA, Soares (1996), no entanto, alerta para o fato de que esse entendimento, herdado da proposta dos CES, conduz a um fazer educativo muito restrito e que reduz o conhecimento apenas ao mínimo necessário para o estudante. Essas considerações de aligeiramento serão revistas mais a diante, quando discutirmos os tempos dos cursos semipresenciais. Além do tempo de certificar, os cursos semipresenciais da EJA parecem promover outro tempo, que não consideramos dicotômico, podendo caminhar junto ao sonho da certificação, o tempo de ser mais.

Eu me sinto melhor hoje, assim, do que era antigamente: me sinto mais capacitado, vamos dizer assim. O que fazia falta em mim, de não ter terminado... já tá como tivesse chegando assim, entendeu? Eu aprendi mais, e tá caminhando, né? Tentando, pois é. Mas eu me sinto mais valorizado e aprendi mais. Sei que me sinto mais habilitado. (SALUSTIANO, 10 out. 2014)

[...] é prazeroso fazer o semipresencial aqui. Eu tô resgatando muita coisa! Com toda certeza, pra mim está sendo a melhor experiência da minha vida aqui! (LUCIANO, 21 nov. 2014)

Ah!... Já liguei pra todo mundo. Todo mundo que é da família que estão em todos os estados. Eu já comuniquei a todo mundo que voltei a estudar. Ficaram feliz da vida né? Que coisa boa, que maravilha: você tá fazendo o que deveria ter, nunca ter deixado de ter feito, não ter impedido de estudar por conta de... Porque a vida levou você a

isso... Cuide de estudar, vamos pra universidade... quero ver uma doutora... quero ver uma engenheira... todo mundo assim... é de uma... assim... eu... eu... eu estou me sentindo assim... num outro nível. Eu tinha um nível de dona de casa, de secretária do lar, cuidadora de criança. E agora estou me sentindo uma estudante, a nível de me sentar em qualquer roda de amigos e me desenvolver como eles, sem nenhum problema. É na parte intelectual, discutir sobre assuntos do momento, coisas que aconteceram no passado, né? Eu me sinto assim. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

Dando entrevista... é... cantando... pro público em geral. Então, assim, a gente tem que ter uma educação, pra poder chegar em certos tipos de lugares. Pra poder falar com certos tipos de pessoas. Entendeu? E isso eu sei que, sem o estudo, você não vai ter como... Entendeu? (DOMINGOS, 25 set. 2014)

Ireland (2012) afirma que a EJA não tem relação apenas com a busca por uma educação escolar. Ela envolve muito mais que isso. Esse entendimento se materializa nas falas dos sujeitos citadas acima que demonstram um interesse muito além da busca da certificação. Para alguns dos sujeitos, há muito mais em jogo. Inserir-se na educação escolar é tentar superar adversidades, para ser reconhecido, escutado e incluso, visto que “[...] são pessoas que possuem uma história de vida e que procuram a educação formal na busca de sair da marginalidade da sociedade letrada, seja para sobrevivência ou para autoafirmação” (BARBOSA, 2009, p. 43). Conseguir frequentar um espaço educativo, manter-se estudando, vivenciar processos, conhecer pessoas, criar uma rotina de estudos, entre outras atividades da prática pedagógica, ajudam na luta contra as adversidades impostas pela sociedade.

As consequências do analfabetismo e do baixo nível de escolarização na conjuntura das sociedades contemporâneas são amplas, constituem um empecilho à liberdade plena das pessoas, afetam a auto-estima, são um impedimento concreto ao exercício da cidadania. As sociedades modernas são grafocêntricas, o padrão de educação recebido pelo indivíduo passou a ser um dos elementos determinantes para o tipo de inserção social deste. Na contemporaneidade, cobram-se das pessoas qualificação e efetividade dos conhecimentos em determinados campos do saber e tornou-se consenso admitir que boa parte dos conhecimentos e das competências hoje exigidas ao indivíduo é decorrente da formação escolar. (SILVA; IRELAND, 2007, p. 31)

Os relatos que apresentamos na sequência reforçam o entendimento de que se inserir na educação escolar é uma exigência imposta pela sociedade atual. E, como foi expresso pelos autores, não se trata apenas da busca de uma certificação, passa

também por um sentimento de autoafirmação e desejo de inserção num mundo que exige cada vez mais de seus sujeitos, ao longo de toda vida.

Hoje em dia, meus filhos, né? Olhei pra trás e vi que meus filhos, é, tão praticamente terminando o fundamental. Um já terminou o fundamental, outro encaminhando pra terminar o médio, e o outro tá findando o fundamental. Quando eu olhei, eu disse: pera aí... Meus filhos vai, né? Vai olhar pra trás e vai dizer... que... vai ficar meio complicado, assim... cara! Eu achei né? E daí eu disse: não, vou voltar. E a dificuldade também de, tipo na minha área, preciso mais me especializar. Eu não trabalho com oficina, não trabalho mais. Mas trabalho no ramo de massa, de pão, né? E ter uma padaria... você precisa se reciclar. E pra isso, você é bom ter o ensino completo, que vai facilitar. (SALUSTIANO, 10 out. 2014)

Agora tenho, eu pretendo... (risos) Depois de uma certa idade, eu pretendo ainda ter uma profissão, de professora! (DENISE, 08 out. 2014)

[...] muitos colegas meus estudaram comigo desde a infância. Hoje têm um trabalho, terminaram os estudos. Eu não tenho nada! (ênfase) Não tenho emprego, eu não tenho curso, eu não tenho nada. Eu deixei assim muito de lado. Aí, hoje em dia eu penso, e olho pros meus filhos... Eu disse; não! Que exemplo eu vou da a eles? Quando eles forem maior... Se eu não terminei os estudos... não tenho emprego... vou ficar sempre tendo meu marido? (MARIA JOSÉ, 08 out. 2014)

Eu fui vendo que não era bem por aí não. Não tinha futuro ficar só pra mim, só ficar em casa, cuidando de casa, marido, filho, fazendo só as vontades, que não valia a pena, tá entendendo? Aí eu peguei, botei na cabeça de estudar. Eu vou estudar. Aí, como fazia muito tempo que eu tinha vontade de fazer o supletivo... (JANE, 10 out. 2014)

Agora, quando meu filho fez quinze anos, fez em abril desse ano, eu me vi na necessidade de crescer intelectualmente. É pra mim, pro meu íntimo, eu preciso disso pra terminar, pra concluir minha história de vida. Vamos dizer assim: eu necessito disso, pra que eu me sinta realizada. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

Sem receio nenhum, acho que é uma forma de nós adultos ou jovens que pararam pelo caminho. Uma forma esplendorosa de terminar seus estudos, como pessoal, para profissional, pra que, que queiram é... Seguir a parte profissional e que queiram simplesmente viver em uma... Ter uma vida social que não sinta-se envergonhada de está em um ambiente onde pessoa estejam conversando sobre um determinado assunto e você esteja vagando, se sentindo inferior das pessoas. Acho que é uma das formas que deixa as pessoas principalmente, as mulheres donas de casa, se sentindo inferiores. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

Os depoimentos vêm de pessoas que possuem uma considerável experiência de vida, que enfrentaram adversidades, mas conseguiram melhorar suas condições, mesmo sem estar apoiados na formação escolar. Ganharam o próprio dinheiro ou deram o suporte necessário ao companheiro. Constituíram família, cuidaram ou ainda cuidam e educam os filhos em condições bem melhores das que tiveram. Estão inseridos na sociedade e conseguem usufruir grande parte dos bens de consumo da vida atual. Em um passado até recente, as pessoas nessa situação dificilmente voltavam a sonhar com a educação escolar, sentindo-se realizadas com tais conquistas. Mas nos dias atuais não! Retornam aos bancos escolares numa busca que parece contínua, para melhorar de vida ou para ganhar reconhecimento dessa sociedade que menospreza, cada vez mais, aqueles que não detêm o mínimo de educação escolar.

Denise é uma alfabetizadora experiente, que já contribuiu com o letramento de inúmeras crianças. Criou os filhos, participou ativamente de ações das pastorais da criança na igreja católica, recebe pensão e afirmou que tem uma vida relativamente confortável. Mesmo assim, deseja terminar o ensino médio para poder voltar à sua turma de alfabetização em um projeto de educativo para jovens e adultos. Sua experiência não foi suficiente para mantê-la no projeto, que aceita apenas pessoas com o ensino médio completo. Essa situação reflete o entendimento de Paiva (2003), segundo o qual o mundo atual aparece como um campo de imensas possibilidades e de enormes restrições. Tempos onde jovens e adultos veem suas experiências acumuladas esvaziar-se de valor, o que torna a volta à escola uma tentativa de adaptação a essa realidade. Maria José e Jane vivem situações até certo ponto parecidas, ambas cuidam dos filhos e contribuem como podem com os companheiros a fim de melhorar as condições da família. Superaram adversidades e demonstram muita insatisfação com a realidade vivida. Sentem que se dedicaram aos outros e não investiram em si mesmas. Existe nelas o sentimento de ter parado num tempo que não existe mais. Atualmente estudam nutrindo o sonho de se tornarem mulheres modernas, mantendo as obrigações familiares, mas sendo independentes e reconhecidas como produtoras de riquezas. O objetivo das duas estudantes é o que Oliva-Augusto (2002) chama de esforço para se manter em dia com o seu próprio tempo.

O intuito de Fátima é crescer intelectualmente, para, segundo ela, concluir sua trajetória de vida. O que pode soar para alguns ouvidos como um desejo fútil deve ser encarado na perspectiva do que nos alerta o Parecer 11/2000 do CNE/CEB, sobre a existência de barreiras sociais cada vez mais acentuadas que prejudicam, sobremaneira,

a qualidade de vida de jovens e adultos no chamado século do conhecimento. O que a estudante busca é na verdade um reconhecimento social nesses novos tempos de exclusão.

Salustiano tem seu próprio negócio e apesar da grande jornada de trabalho, tenta se manter estudando a todo custo. Nutre o desejo de se aperfeiçoar, mas deixa emergir da sua fala um sentimento compartilhado por muitos sujeitos da EJA, ser um exemplo a ser seguido pelos filhos, mostrando a estes que, para vencer na vida, é preciso não só a vontade de trabalhar, mas também a de estudar. Essa visão é fruto da própria experiência dos sujeitos a respeito de nossa sociedade, onde, de acordo com Silva e Ireland (2007, p. 31), “[...] as populações não escolarizadas são as que mais padecem. Por isso a escolarização passa a ser apontada como elemento decisivo na busca de uma cidadania ativa e participativa para todas as pessoas”.

A chegada dos jovens e adultos aos cursos semipresenciais da EJA, para o reencontro com a educação escolar, gira em torno da busca por melhores condições de vida. E, nesse aspecto, não parece divergir dos sujeitos inseridos em outros espaços educativos da EJA. A questão é que, para os mesmos, os cursos semipresenciais parecem superar as tensões provocadas entre os seus tempos e os tempos escolares, ou seja, permitindo-lhes o retorno aos estudos.

Avançaremos, em seguida, para o estudo do tempo dos cursos semipresenciais da EJA, no propósito de revelar as características que possibilitam a permanência dos sujeitos na educação básica.

4.2 O TEMPO DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS

O tempo é um elemento central para as sociedades ocidentais. Pautados na sua contagem, desenvolvemos nossas atividades cotidianas e projetamos, quando possível, nosso futuro. Em relação à educação escolar não é diferente, considerando que temos o processo educacional organizado a partir do que Arroyo (2011) chama de “lógica temporal”, expressa no calendário escolar, na divisão semestral e bimestral, em hora-aula, na carga horária do professor, no tempo de intervalo, na semana de avaliação, no tempo para estudar determinado conteúdo, para não citar outras situações que envolvem diretamente a questão temporal. A escola possui um modelo bastante rígido no requisito tempo. Conforme Arco-Verde (2012), a escola não tem só a função de

transmitir conhecimentos, mas também de introduzir, habituar, internalizar o modo de ser, pensar e fazer do próprio modelo dominante. Sendo assim, a escola procura reproduzir suas atividades dentro da lógica temporal da sociedade, perfeitamente assimilado, por crianças, adolescentes e jovens que não possuem responsabilidades que vão além dos estudos. Só que adequar jovens e adultos a essa rigidez é problemático. Como já relatamos anteriormente, esses sujeitos estão inseridos dentro de outra lógica temporal, o tempo da sobrevivência, o que conduz a um inevitável confronto entre esses tempos e as lógicas que os regulam.

Di Pierro e Haddad (2015) consideram que o poder público, a partir de 2007, deu relativa importância à EJA através da garantia de recursos por meio do FUNDEB e através de ações ligadas à inserção da modalidade em programas como da alimentação escolar, do livro didático, melhorando a qualidade e a diversidade da oferta. Segundo os autores, a expectativa gerada com as ações implementadas não refletiu um progresso nos índices de alfabetização e escolaridade dos brasileiros, tendo se verificado uma diminuição acentuada no número de matrículas desde então, o que coloca tais políticas na berlinda.

Di Pierro e Ximenes discutiram políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no Estado de São Paulo e constataram a diminuição na procura pela EJA naquele Estado. Levantaram duas hipóteses que poderiam justificar a situação. Em uma delas, consideram que

[...] existe uma distância separando as necessidades educativas dos jovens e adultos das camadas populares, as condições que dispõem para desenvolver seus processos de aprendizagem e o ensino que lhes é oferecido. Em outras palavras, os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais. (DI PIERRO; XIMENES, 2011, p.7)

O campo da EJA abriga uma diversidade de sujeitos que precisam, acima de tudo, lutar pela sobrevivência. Eles acabam afundados em diversas atividades cotidianas

que os tornam incapazes de controlar os próprios tempos. Tentar se inserir novamente na escola com tempos rígidos é cair novamente numa armadilha por eles já conhecida:

Nas trajetórias de muitos(as) vimos como são frustrantes as vivências da escola, são dramáticas as tentativas de articular tempos humanos e tempos escolares. A lógica da escola não coincide com a lógica da sobrevivência a qualquer custo. Vimos os depoimentos de adolescentes e jovens populares que se debatem com ter de escolher entre os tempos do sobreviver e os tempos da escola. A maioria perde essa tensa batalha, abandona o estudo não por sua vontade, não por reconhecer seu valor, mas apenas para sobreviver. (ARROYO, 2011, p. 191)

Ao retornar à escola, ainda jovens ou já adultos, vivenciam as mesmas experiências na EJA, que reproduz o mesmo modelo da lógica temporal já conhecida; não resistem a esse choque e acabam abandonando, muitas vezes definitivamente, a educação escolar. Diante dessa realidade, Paiva, Machado e Ireland (2004), Arroyo (2007), Di Pierro (2005), entre outros pesquisadores, compreendem que uma política realmente efetiva para a modalidade só alcançará resultados satisfatórios se considerar as especificidades dos estudantes, através do respeito a seus tempos de sobrevivência. Esse entendimento está presente nos documentos oficiais, como o Parecer 11/ 2000 do Conselho Nacional de Educação, que aponta para a necessidade de propostas para a modalidade que considerem as demandas dos educandos e seus tempos, visto que não podem se configurar como uma nova negação de direito àqueles que buscam novamente a educação escolar.

Estamos vivenciando um momento no qual a EJA é compreendida através de uma dimensão ampla da perspectiva da educação que ocorre ao longo da vida. Esse entendimento, de acordo com Ireland (2009), é dual entre os países do hemisfério norte, que já superaram problemas e dos países do sul – o caso do Brasil – às voltas com problemas de alfabetização e escolaridade básica da população. Dentro dessa realidade, a educação para as pessoas jovens e adultas em nosso país está muito vinculada à escolarização, parecendo haver uma rejeição por parte dos promotores da EJA, que insistem em manter propostas de tempos rígidos e inflexíveis.

Entre os cursos que se realizam fora desse padrão de rigidez estão os semipresenciais da EJA, ofertados por alguns sistemas de educação como já apresentado no quadro 16. A estrutura de tais cursos ofertados pela Escola Reencontro não apresenta questões temporais como um empecilho para que os sujeitos não possam entrar ou se

manter estudando. É na liberdade das amarras temporais que repousam algumas compreensões importantes sobre a motivação de jovens e adultos na direção aos cursos semipresenciais, para se matricular e se manter estudando até concluir um nível específico da educação básica.

Uma das características dos cursos semipresenciais da EJA oferece-nos uma clara demonstração da ruptura com os tempos rígidos.

Eu descobri, através do marido da minha tia. Um sobrinho dele terminou aqui também. Aí, ele pegou— conversando comigo— “porque você não voltar a estudar?” Não sei o que? Eu não. Eu queria, mas ir todo dia é muito complicado. Ele foi... “Não! Tem um colégio ali no bairro Contradição que você faz só a prova!” Aí eu vim atrás, com Patrícia. Aí, aí a gente se inscreveu. Pronto! (MARIA JOSÉ, 08 out. 2014)

A minha descoberta aqui na escola foi através de... de um amigo companheiro de profissão, que é Genivaldo. Que ele fez também aqui. E eu vi uma coisa bonita nele. Que ele estudando... Ele passando para nossos companheiros que não tinha terminado ainda de estudar, que era uma coisa boa. E isso eu vendo ele falando com outras pessoas. Daí, ele veio falar pra mim... Poxa, você não quer estudar? Tem uma escolinha aqui pertinho no bairro, que eu terminei lá. E isso aí foi uma injeção de ânimo pra que eu, eu pudesse voltar a estudar e tá na sala de aula hoje buscando algo na educação. (CARLOS, 26 set. 2014)

Ao procurarem a Escola Reencontro, os jovens e adultos podem optar pelos cursos presenciais ou semipresenciais. Nos primeiros, porém, só é possível se inserir através de matrículas periódicas, respeitando a lógica temporal bem consolidada em nossa educação escolar. Sendo assim, nutrir o desejo de voltar a estudar ou ter uma necessidade latente para reiniciar os estudos em períodos que se afastam dos prazos determinados de matrícula é raramente atendido pelos cursos presenciais. As orientações são para procurar a escola em momentos mais adequados. Nos cursos semipresenciais, não ocorre essa negativa, visto que a matrícula nos referidos cursos como apresentamos no capítulo 2, pode ser realizada a todo tempo.

Os dois relatos acima refletem bem essa realidade. Ambos os sujeitos foram apresentados aos cursos semipresenciais, procuraram a escola e puderam fazer suas matrículas de imediato, sem precisar esperar. Imaginemos o que ocorreria, se os mesmos tivessem procurado a escola para se matricular nos cursos presenciais, após o término do primeiro bimestre letivo. Seriam acolhidos pela escola de imediato? Ou

seriam orientados para voltar no tempo certo de se matricular, após mais dois ou três meses? Nessa situação, quem sabe o tempo certo é a escola, e não o jovem e adulto.

Soares e Venâncio (2007) apresentaram as ações de um projeto para EJA em uma escola que integra o sistema educacional de Belo horizonte em Minas Gerais. Tal projeto busca atender e trabalhar as especificidades dos seus sujeitos. Para os autores, uma das características importantes nesse tocante é a matrícula ao longo de todo o ano, pois favorece o educando que ficou impossibilitado de estudar por algum período, sem que o mesmo necessite esperar um período de tempo para retornar, período esses às vezes longo. Para Fávero e Freitas (2011), algumas características ajudam a romper com as velhas propostas da EJA, pautadas pela rigidez sistemática do ensino ofertado a crianças e adolescentes, dentre elas a matrícula ao longo de todo o ano. Como apresentamos no gráfico 03, os cursos semipresenciais da EJA na Escola Reencontro, ao longo de três anos, matricularam em praticamente todos os anos, mostrando que o desejo de se reencontrar com a educação básica pode ser atendido a qualquer período, assim como foi nos casos de Maria José e Carlos.

Existem outras características relacionadas à flexibilidade dos tempos nos cursos semipresenciais, já descritos no capítulo 2, que emergiram de maneira incisiva na fala dos estudantes. Para estes, essa flexibilidade contribui significativamente para que possam continuar estudando, mesmo estando às voltas com todas as diversidades impostas em seus ritmos de vida.

Quando eu estudei presencialmente, era o ano todinho. Não aguentava mais. É como eu disse, a pessoa vai tão desmotivado pra sala de aula, que a pessoa não aprender, vai decorando. Ninguém vai tirar aquilo de você, não. O decorar você já esquece. Eu chegava muito cansado. Um EJA convencional, seis meses, tempo... Do desgaste. Eu não iria me adequar mais hoje. Ainda bem que tem o EJA semipresencial. (LUCIANO, 21 nov.2014)

O senhor sabe que a ausência em si, pra quem fica não no semipresencial, mas em sala de aula, né? A pessoa faltando, faltando é reprovado por falta. (batida na mesa). Não reprova por falta? E lá, não! Aí tem essa vantagem, entendeu? Então. (MIGUEL, 26 set. 2014)

Se fosse de outro jeito? Acho que teria mais dificuldade. Até porque pelo o trabalho, né? Porque hoje você pode vir. Aqui você pode vir, você pode estudar em casa e pode vir só fazer as provas. Você leva os conteúdo pra casa. Naquele tempo, não. Você tinha que ir, tinha que estudar numa sala e tinha que fazer a prova, já durante a sala. Era

muito mais tempo. Acho que esse curso vale muito a pena. Vai ajudar, como vem ajudando a muitas pessoas. Como eu vejo aqui na escola, pessoa até com idade mais avançada. Eu acho que a cada dia melhora cada vez mais. (CARLOS, 26 set. 2014)

Eu faço meu horário dá certo pra mim. Não daria certo se viesse todos os dias; tendo que ir todos os dias. Aí não dava certo não. O tempo não ia dá, não; por que três, né? Eu não ia largar, deixar meus filhos largados, jogados pra ir pra escola, porque em primeiro lugar estão eles, livres. Eu tenho que assumir com as minhas responsabilidades. Depois aí vem eu. Aí pronto, o resto é que vem depois mesmo. O resto é resto. (JANE, 10 out. 2014)

Já fizemos essa consideração, mas não podemos perder de vista que os sujeitos da EJA possuem várias atribuições, o que demanda um considerável esforço físico e mental. Ao se inserirem numa jornada de estudos diários, aumentam consideravelmente esse esforço com mais uma jornada de atividade na escola, o que fatalmente diminui, de forma considerável, o tempo de repouso desses sujeitos. Dentro da lógica temporal rígida de um curso presencial, com frequência mínima exigida, temos uma repetição dessa situação, a cada semana, que se reflete nas faltas, na desmotivação e no abandono. Como verificamos nas considerações feitas pelos sujeitos, parece não haver essa aflição por parte daqueles que frequentam os cursos semipresenciais da EJA, onde não existe uma frequência mínima exigida. Caso haja necessidade, é possível cumprir com outros compromissos ou desfrutar alguns momentos de descanso, sem preocupação com faltas que podem conduzir à reprovação. A existência de um curso que esteja desconectado com essa exigência de frequência se apresenta como um elemento deveras importante, visto que

[...] é essencial que a modalidade de EJA, seja fundamental ou médio, reconheça os diferentes tempos e espaços dos seus educandos. Na EJA, precisamos ter clareza sobre quem são os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e quais os seus interesses, necessidades e demandas em termos de tempos e formatos de estudo. Em outras palavras, a EJA precisa de um projeto pedagógico específico pensado a partir da realidade do educando que procura a garantia do seu direito à educação. (IRELAND, 2010, p. 09)

Cursos presenciais da EJA, ofertados pelos sistemas públicos de educação por todo o país, são construídos na rigidez temporal e se destinam aos que podem frequentar à escola no turno da noite, excluindo aqueles que não podem compartilhar dessa possibilidade como jogadores de futebol, músicos, profissionais da saúde ou de

outras áreas que exigem turno em plantões de 24 horas. Esses sujeitos jovens e adultos, ao tentar se inserir novamente na educação escolar, precisam contar com a benevolência da escola e dos professores ou, definitivamente, estão fadados a vivenciar um novo fracasso, confirmando, assim, que esse modelo não foi feito para eles.

Precisamos estar atentos ainda a outra situação:

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai e das oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. Ele poderá terminar às seis da tarde se aquele dia foi bom, mas poderá tentar continuar vendendo pipocas, água ou quiabos, se aquele dia foi mal. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar. Consequentemente, diante dessa caracterização dos tempos de trabalho pela instabilidade, que tempos de EJA se atreverão a ser estáveis?

Diante dessa instabilidade dos tempos do viver, de trabalhos informais e tempos de escola, não teríamos que redefinir os tempos de escola, os tempos da EJA, e torná-los o mais flexíveis possível? Os tempos de cada dia e de cada noite teriam que ser repensados, assim como os tempos do tempo da EJA. (ARROYO, 2007, p. 12)

O trabalho informal, além de não garantir direitos ao trabalhador, coloca-o em condições muito desfavoráveis, exigindo dele um grande esforço, recompensado muitas vezes de maneira injusta. Quem está na informalidade tem mais dificuldade ainda para organizar seu tempo, para se dedicar aos estudos, sendo obrigado a cumprir frequência diária em horários fixos. Os cursos semipresenciais abrigam muitos sujeitos nessas condições, visto que, em nossa busca por traçar um perfil dos estudantes, apresentado no capítulo 3, verificamos que quase metade dos participantes da pesquisa trabalha por conta própria ou na informalidade. Podemos compreender tal situação a partir de Arroyo (2007). Como não conseguem se manter na imposição temporal de outras realidades educativas, jovens e adultos visualizam nos cursos semipresenciais a possibilidade de ter seus tempos respeitados pelo tempo escolar.

Outra característica relevante para os estudantes dos cursos semipresenciais da EJA ofertados pela Escola Reencontro reside na possibilidade de frequentar esse espaço educativo em mais de um turno, como podemos ver nos relatos de Gil:

Eu posso fazer meus horários. O bom é isso: eu posso de manhã, tarde e de noite; a hora que quiser, entendeu? Basicamente foi isso que me motivou mais assim a voltar a estudar.

O que me motivou a vir pra cá foi o tempo e também a facilidade pra eu colocar as aulas no meu horário, fazer meu próprio horário no caso. Porque tem vez que eu posso sair de manhã, tem alguma coisa pra resolver, ou simplesmente tenho um médico, alguma coisa. Eu posso vir a hora que eu bem entender! Eu tenho tempo para fazer as coisas do meu jeito! (GIL, 24 set. 2014)

Na mesma linha de entendimento, Fátima parece convencida de que é importante poder vir realizar suas atividades numa escola que está sempre aberta para atender suas necessidades.

Eu escolho meu tempo. Eu tenho um horariozinho livre diante de minhas atividades diárias, corro na escola e faço minhas provas, onde eu posso concluir, né? Terminar os meus estudos e realizar o que interessa, tanto pra mim, eu acredito, quanto pra jovens, algum jovem que se perderam no tempo normal de estudo. Estão buscando esse tipo de escola, ensino, pra terminar mais rápido os seus estudos.

[...] ter um ensino que se adéqua ao nosso tempo disponível: é importantíssimo, porque o aluno tanto ele pode trabalhar fora, como diz a história, como pode ser uma dona de casa, ele tem um tempinho ali do seu e correr. Tem sempre pessoas disponíveis, o educador pra está lhe assessorando naquele momento.

O aluno que precisar vem à procura, ele vem à busca de algo. O que ele vem buscar? Ele vem buscar conclusão de um ensino que ele parou no caminho e não teve condições de executar. E ele vem aqui. Busca de manhã, ele tem. A tarde, ele tem. À noite, ele tem. Então ele, ele procure o horário dele, né? Então assim... O semipresencial ele quer... Pras pessoas... Eu acho que ele executa muito bem, que é da orientação necessária pro alunado que vier procurar. E tá as portas abertas o dia inteiro; pra quem tenha disponibilidade de horário. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

Outros dois estudantes também consideraram essa oportunidade como algo relevante para manter seus estudos:

A escola é bom, que você tem opção. Você pode vir pela manhã, pode vir a tarde, pode vir a noite. Você escolhe: se quiser fazer prova à tarde, quiser fazer prova à noite. Ajuda muito. Quando você tem tempo! Quando não tem, complica. Entendeu? Acho que a maior dificuldade é quando a pessoa em si, trabalha. (MIGUEL, 26 set. 2014)

É um ponto a favor. Excelente. Assim passa o dia todo trabalhando. Assim, a gente mesmo que trabalha não tem horário pra gente. A gente tá fazendo uma coisa aqui, e aparece pra gente ganhar um extra

no mundo capitalista que a gente vive hoje. O que acontece: eu posso a tarde, eu assimilo algum conteúdo, mas eu vou à noite. E assim vai. E assim pra quem é o trabalhador que quer, assim, crescer um pouco mais. (LUCIANO, 21 nov. 2014)

A EJA ofertada estritamente no período noturno e nos mesmos moldes da escola diurna para adolescentes, cuja única exceção é a diminuição do período letivo para seis meses, constitui-se até o momento como a solução mais viável para seus promotores, sob a justificativa que esse é o espaço do estudante-trabalhador, que só procura a escola no período noturno, após o cumprimento de sua jornada de trabalho. Na verdade esse é o tempo que resta para os jovens e adultos, construindo-se assim o que o Parecer 11/2000 do CFE/CEB chama de “nova negação”. Nas falas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, trazidas anteriormente, percebemos como é relevante para eles a possibilidade de frequentar a escola em horários diversos, ocupando seus tempos livres na escola, evitando assim o confronto entre os tempos de vida e o da escola que os prejudicaram outrora. Para Santos (2013), a possibilidade do jovem e do adulto fazerem uso dos três turnos, de acordo com suas necessidades e oportunidades, é fundamental para que consigam frequentar a escola, sem ter que abrir mão de alguma atividade que porventura possa surgir em sua vida.

Ainda tratando da flexibilidade nos cursos semipresenciais da EJA não há observância de tempo limitado em período máximo ou mínimo para se concluírem os níveis de ensino ofertados.

O processo dessa escola... É o que cabe no nosso tempo, porque nós fazemos o tempo, o nosso tempo. Porque ele não exige um tempo pra você terminar esses estudos, é de acordo de sua capacidade de está aqui. Isso é importante, no seu tempo. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

Aqui eu tenho mais tempo, posso vir quando quiser; terminar mais rápido possível. Posso realizar mais coisa nesse tempo. (CÍCERO, 17 nov. 2014)

No semipresencial, os alunos que ditam o ritmo. Se eu quiser, vamos dizer assim, em dez dias fazer o fundamental, eu posso fazer, eu tenho capacidade e tenho estudado muito e posso fazer. Como também, se eu quiser demorar um ano, dois anos, como no presencial, seis meses pra concluir uma série, mais seis meses, não tem um cronograma pra ser seguido de aula. É a gente que dita o ritmo. Se eu quero fazer português, eu faço, história em casa, eu posso ficar tranquilamente! (LUCIANO, 21 nov. 2014)

Como já apresentamos no Tempo dos Estudantes, uma das motivações que atrai jovens e adultos em direção aos cursos semipresenciais da EJA é a possibilidade de concluir uma das etapas da educação escolar ou toda a educação básica o mais rápido possível, para ter a oportunidade de acessar outros espaços educativos. Nesse sentido, não podemos imaginar que, nas falas citadas acima, resida o desejo de protelar os estudos por longo período. É uma demonstração de que é possível avançar ou não, a partir das oportunidades, que vão surgindo na vida de cada sujeito.

Eu tô querendo aprender. Realmente eu tô querendo aprender, e eu tô vendo que aprendi. Faz o que? Já faz 4 anos que eu tava fazendo o nono ano, por falta de tempo. Em duas semanas, eu fiz mais provas do que em 3 anos, que eu vinha pra cá. Frequentemente. Por quê? Porque eu não tinha tempo. E agora estou com tempo. Então eu, tô querendo aprender mais e, no mesmo tempo, procurar terminar o mais rápido que eu puder, pra poder fazer outras coisas também. Porque hoje em dia, tudo você tem que ter na vida. Você tem que ter pelo menos ensino médio, entendeu? “Você não vai aprender nada”. Mentira! Não aprende quem não tiver interesse. Quem tiver interesse, aprende! (DOMINGOS, 25 set. 2014)

Diante da fala de Domingos, podemos compreender que, nos cursos semipresenciais da EJA, não há lugar para o que denominamos no senso comum de evasão, desistência ou abandono escolar. Existe apenas o que Fávero e Freitas (2011) denominam de “interrupção”, visto que, como no exemplo de Domingos, muitos outros estudantes se afastam, nutrem o desejo de voltar e o fazem assim que possível, com um detalhe que deve ser enfatizado: reaproveitam tudo aquilo que já haviam feito. Não existe retrocesso nos cursos semipresenciais da EJA, apenas avanços com o retorno aos estudos, depois de cessado o período de interrupção.

Se Domingos estivesse inserido num curso presencial da EJA não teria avançado. Precisaria retornar sempre à linha de largada, cada vez que fosse necessário se ausentar da escola por um período maior de tempo. Os que estão inseridos nos cursos semipresenciais não passam por essa situação, mesmo tendo interrompido por longo período. Ao retornar, retomam os estudos exatamente de onde pararam, sem maiores constrangimentos. Barcelos (2012) enfatiza que não basta apenas garantir possibilidades para que jovens e adultos retornem à escola. Além disso, é preciso oferecer a esses sujeitos as devidas condições para permanecer em suas trajetórias escolares. Não acontecendo isso, há o prenúncio do verdadeiro abandono da educação escolar. Os cursos semipresenciais da EJA parecem caminhar na direção de garantia da

possibilidades, diminuindo o que, para Arroyo (2011), se configura como uma das tensões mais sérias do cotidiano escolar, entre os tempos escolares e o tempo dos sujeitos que estão em busca da educação ofertada por ela.

Souza (1995) considera importante a flexibilidade nos tempos da EJA. Segundo a pesquisadora, ajuda aos sujeitos a se manter estudando. No entanto, alerta para o fato de que deixar o estudante livre das limitações impostas pelos tempos escolares pode contribuir também para afastá-lo da educação escolar. Livres das amarras dos tempos escolares, acabam por optar pelo uso do tempo com outras demandas impostas por suas vidas. Se considerarmos esse alerta relevante, caminhamos para uma conclusão de que nem a rigidez nem a flexibilidade são opções viáveis para a modalidade, até porque, em nota explicativa do Parecer 11/2000 CNE/CEB a respeito da carga-horária, enfatiza-se que, quando imposta, padronizada e verticalizada, levam ao engessamento organizacional, e consequentemente, à rigidez dos tempos; quando escassa, tende a conduzir ao aligeiramento. Mas concordamos com Arroyo (2007), cuja opinião é de que não temos como obrigar jovens e adultos, principalmente o das classes populares que estão imersos na informalidade, a dominar seus tempos. Sendo assim, a flexibilidade dos cursos semipresenciais da EJA ganha em relevância. Mesmo estigmatizados como promotores do aligeiramento, os cursos estão abertos a todo instante para jovens e adultos se reencontrarem com a educação básica. Como já constatamos a partir da fala seus sujeitos, estes se matriculam a todo tempo, podem frequentar a escola em turnos e dias diversos, afastam-se por um período em casos de necessidade, sem qualquer prejuízo ao que assim proceder, visto que, não estão limitados por um tempo de conclusão. Portanto, esses cursos se caracterizam democráticos, quanto à questão respeito pelos tempos dos estudantes.

Essa flexibilidade dos cursos semipresenciais da EJA não é uma concepção recente. Constitui uma herança da proposta pedagógica modular e personalizada dos Centros de Estudos Supletivos, nas quais “o tempo dedicado ao estudo de cada um dos módulos, o ritmo de frequência aos Centros, a duração total dos trabalhos nos cursos e suas respectivas cargas horárias seriam variáveis, dependendo, sobretudo, das características individuais da clientela” (BEISIEGEL, 2013 p. 237). Considerar as condições dos estudantes é uma tarefa praticamente impossível quando se está preso à seriação, a turmas definidas e a horários rígidos, onde o estudante é idealizado dentro de um perfil padronizado, cujas dificuldades e potencialidades são também vistas dessa forma. Mas uma proposta pautada no ensino individualizado é possível, “[...] pois cada

estudante é capaz de construir o seu caminho, reconhecer suas dificuldades, limitações e potencialidades, ao mesmo tempo em que descobre o conhecimento, podendo tornar-se autodidata” (MAFRA, 1998, p.156).

O ensino individualizado é uma proposta que vem se adequar muito bem a outra flexibilização, visto que, como discutimos no capítulo 1, o estudante fica no centro de todo o processo. É ele quem dita todo o ritmo de frequência na escola e das atividades que irá desenvolver. Realizando estudos no seu ritmo de tempo, sem necessidade de vínculo com outros sujeitos que não compartilham de suas expectativas, objetivos e principalmente de uma mesma realidade de tempo. Como afirmam Ireland, Machado e Ireland (2005), é preciso reconhecer, entre outros aspectos, os sujeitos da EJA como eixo de organização da modalidade, associando o que se apresenta nos artigos 4º e 5º da LDB, para assim construir uma organização que preveja tempo escolar negociado a partir do jovem e adulto que será atendido, respeito aos horários disponíveis para o estudante trabalhador, respeito à produção de conhecimento avaliado pelo tempo de aprendizagem e não apenas pelo calendário escolar. Essa compreensão das especificidades dos sujeitos e das suas possibilidades de frequentar os espaços da educação escolar, apontadas pelos autores como fundamentais para uma política pública efetiva na EJA, vem se revelando como algo já presente na essência dos cursos semipresenciais da modalidade.

Ocorre que essa proposta de educar jovens e adultos por meio do ensino individualizado é deveras criticada, como vemos em Fávero (1983), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Souza (2005), Soares (1996), Caldeira e Gorni (2008), dentre outros estudiosos, argumentando-se que não há promoção do diálogo, interação e a participação efetiva dos sujeitos, visto que os estudantes caminham sozinhos, procurando vencer, sem se preocupar com uma melhora coletiva da sociedade. Contudo, os estudantes percebem ser possível dialogar e interagir, de alguma forma, com outros colegas e principalmente com os professores nos espaços dos cursos semipresenciais, como podemos constatar em algumas falas apresentadas abaixo:

Com certeza (inaudível), de ter mais idade, a maioria jovem. “Dona Denise pra cá, Dona Denise pra acolá”. Eu sinto que interajo com ele. Conheço alguns. Agora, mesmo, que tava fazendo prova ali. Eu cheguei e não tinha presenciado ele. E ele falou comigo. Eu já fiquei lisonjeada com isso. Ah!, com certeza. E eu sou muito fácil de fazer amizade com todo mundo. Principalmente se eu ver assim, esse

carinho, esse aconchego, ser amável com todos. (DENISE, 08 out. 2014)

Olha... Durante, durante as matérias, acho que não, porque assim, eu mesmo procuro me concentrar no que vou fazer. Cada um faz a sua parte, né? Eu costumo chegar e ler aquele conteúdo pra mim fazer a prova. Agora assim: se eu acho, a pessoa vai fazer a mesma prova, e se eles quiserem entrar em, vamos dizer, debate em uma matéria, possível, sim, da pessoa debater. De uma questão que você não teja entendendo... está sabendo mais... nessa maneira de ser sabe? De fazer a mesma prova e dialogar pra que possa tira dúvida um do outro... (CARLOS, 26 set. 2014)

Já vivenciei hoje, com o professor de Biologia. Nós tava falando sobre a epidemia. Não é epidemia. É o vírus ebola. Quer dizer, foi um assunto que começou assim do nada e tornou na sala de aula. Um assunto que realmente a gente tem que viver aquele medo, aquele, aquela ação. Quer dizer, eu entrei com um assunto, ele foi muito atencioso comigo, falando comigo. E lá se tornou uma conversa em grupo. Quer dizer, todos alunos tavam prestando atenção ali: eu, o professor de Matemática, o nosso colega que tava atrás também, tudo participou. Quer dizer, isso é o que? É a comunidade, entendeu? Pra estudar. Estudamos o vírus ebola! (URBANO, 13 out. 2014)

Contudo não podemos deixar de considerar que existe uma certa dificuldade em promover discussões mais amplas, visto que cada estudante permanece na escola ou vai embora a seu tempo. Sendo assim, para alguns estudantes a interação com outros atores não acontece por não se mostrar vital nas suas jornadas educativas.

Você se concentra mais, porque, no presencial, você fica ali com aqueles alunos que você vê todo dia. Acaba se acostumando e entrando na brincadeira. Aqui, não. Aqui vem, fala com o professor. Você estuda sozinho pra sua prova. Você consegue se concentrar mais, seu rendimento escolar sempre é melhor. (CÍCERO, 17 nov. 2014)

Quando vai pro colégio pensando em conversar, fazer amizade. Isso é bom. Lógico que é isso bom. Fazer amizade é bom. Fazer amizade é bom. Mas quando você vai pensando em: vou pra lá, pra conversar com fulano, você perde o foco. Que o foco é estudar. Eu penso assim. Hoje eu penso assim. Antigamente, não! Talvez eu me prejudiquei também, por causa disso. Às vezes eu ia pro colégio... Esquecia que ia pra estudar e às vezes, ia conversar, fazer a prova. E hoje eu acho bom, o semipresencial, por causa disso. Porque a gente vai especificamente estudar, pra fazer a prova. (DOMINGOS, 25 set. 2014)

[...] aqui não tem tumulto, cada um estuda e pega a sua prova. Tá lá... em voz em silêncio, né? Cada um dentro do assunto, ninguém fica

atrapalhando os outros não. Nas outras salas de aula, ninguém pega nada não. Não tem como não. Os alunos não deixam, não. (risos) Os professores, não sei como eles aguentam. Deus me livre! Queria não. A tortura, aquilo ali. Coitada. (risos) Coitados dos professores, um estresse só. Nam! Deus me livre que eu não quero ser nunca ser professor! (JANE, 10 out. 2014)

Os estudantes não demonstram ter como prioridade a socialização com os colegas, embora considerarem isso possível. Levantar hipóteses para essa realidade foge ao nosso objeto de estudo, entretanto, devemos considerar o que nos apresenta Pinto (2010): o educando jovem e adulto já é um membro atuante da sociedade pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. Não podemos esquecer-nos do momento atual de nossa sociedade, onde devido à democratização das mídias sociais, vivemos sempre conectados e interagindo com outros que estão distantes de nós, num isolamento virtual que vem dificultando a interação entre pessoas que não se conhecem e passam pouco tempo juntas, como é o caso dos sujeitos em questão. Esses parecem prezar mais a tranquilidade dos cursos semipresenciais, que não lembra em nada a efervescência sempre presente nas escolas presenciais, onde se estabelece um número mínimo de estudantes para funcionar, como podemos verificar nas Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede de educação do governo do Estado da Paraíba. Nelas prevê-se a organização das turmas de EJA com 25 a 30 estudantes no 2º segmento do ensino fundamental e 30 a 35 estudantes por turma no ensino médio, onde como já relatado por um dos sujeitos, gerando-se um ambiente onde o professor muitas vezes nem consegue expressar suas ideias satisfatoriamente. Outro aspecto que foi levantado como positivo é justamente o fato de que, no ensino individualizado, são reduzidas as chances de perder o foco com distrações. O momento de comparecer à escola parece ter objetivos bem delineados, estudar, aprender e avançar, dentro da lógica de que é necessário otimizar o tempo. Outras vivências de socialização podem acontecer em outros tempos de suas vidas, já preenchidas nas relações familiares, sociais e de trabalho.

Dentro das incertezas que vivem os sujeitos das classes populares, permanecer estudando é um grande desafio que, em muitos casos, não consegue ser alcançado. Muitas vezes pelo fato de os sujeitos não conseguirem adequar-se aos tempos escolares rígidos, o que não parece se dar com os estudantes dos cursos semipresenciais ofertados pela Escola Reencontro, tendo em vista que são movidos pela flexibilidade dos tempos escolares, segundo a qual o estudante pode organizar-se a

partir de suas especificidades e manter sua trajetória em direção à conclusão da educação básica.

4.3 O TEMPO DOS PROFESSORES

Ao retornar às características do ensino individualizado em Nagel e Richman (1983), Saldanha (1972), Zaniol (1982), Parra (1978), dentre outros, chegamos à conclusão de que o professor desempenha um papel coadjuvante ao longo do processo, mas não menos importante para a aprendizagem do estudante. Isso era bem refletido na proposta do CES, como nos mostra Mafra (1979/80), Félix (1986), Mello (1982) e outros pesquisadores da referida temática. O professor atuava como um orientador, cabendo a ele avaliar previamente o estudante para conhecer suas competências e fragilidades, conduzi-lo à procura dos materiais a serem utilizados em seus estudos, além de tirar dúvidas sobre os temas que o estudante porventura não conseguisse avançar por conta própria.

Nos cursos semipresenciais da EJA ofertados pela Escola Reencontro, encontramos ainda marcas muito presentes daquilo que acontecia nos CES. No entanto, circunstâncias como a ausência de apoio midiático no espaço escolar, qualidade questionável do material didático, dificuldades de compreensão de determinados conteúdos programáticos, questões históricas da dependência do estudante em relação ao professor no nosso país, entre outros fatores, acabam por colocar o docente na função de colaborador decisivo para a permanência ou não dos estudantes nos cursos semipresenciais. Essa subcategoria de análise representa o tempo que o estudante passa com o professor e como este é concebido pelos estudantes.

Uma das situações que deve ser considerada, dentro do que estamos apresentando, consiste na possibilidade de diálogos entre professores e estudantes dos cursos semipresenciais, fruto da aproximação que se promove pela flexibilidade dos tempos que regem os mesmos.

Vários professores já falaram comigo. Várias vezes fico conversando sobre outros assuntos, não só sobre a matéria. Vários procuram saber sobre a minha vida, como é que foi, como é que eu cheguei aqui, entendeu? Você se torna amigo do professor. Então meio que fica um elo, uma coisa mais fácil de você aprender também. (GIL, 24 set. 2014)

No presencial, é muito mais alunos dentro na sala. Ele não pode chegar e, e conversar com todos. Mas só com você assim não. Porque ele não vai dar preferência a um e deixar os outros sem. Aqui, se você chamar, ele vem. Quando tiver ocupado, ele fala com você, pede pra esperar um pouco. Fala com você, ele explica. Tudo direitinho. Tira um tempo pra você. Assim por diante. (CÍCERO, 17 nov. 2014)

De acordo com as falas acima, o ensino individualizado tem aberto possibilidades para que se possa dialogar. Os sujeitos, apesar de muitas vezes ter pressa, como vimos no tempo do estudante, estão livres das correntes sistêmicas e temporais da escola presencial e, sempre que possível, avançam para além das discussões de conteúdo, tornando muitos momentos propícios à construção de uma boa relação entre discentes e docentes, surtindo efeitos positivos. A fala de Cícero nos conduz a uma reflexão sobre a certeza apresentada por Cury (2006), que considera melhor para os jovens e adultos frequentarem os cursos presenciais, havendo avaliação no processo, pelo fato destes constituírem-se num verdadeiro espaço escolar, capaz de promover a convivência e a aprendizagem. Esse entendimento faz referência aos tempos rígidos, que obrigam os atores da EJA há passar mais tempo juntos, possibilitando momentos de diálogo e de interação frequentes.

Utilizamos a linha de raciocínio do estudante e analisamos uma situação hipotética. Tomamos como referência um estudante do 1º ano do ensino médio presencial da EJA na Escola Reencontro. A partir do que está previsto nas diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de educação no ano letivo de 2015, se fizermos uma relação entre o número máximo de estudantes por turma, 35 estudantes, e o tempo de aula, 45 minutos, chegamos à conclusão que se o professor só dispõe de 1 minuto e 17 segundos para cumprimentar cada estudante e estabelecer um pequeno diálogo individualmente com ele. E, se assim fosse, não sobraria tempo algum para outra coisa, pois a aula seria encerrada. Portanto, seria uma prática inviável dentro da rigidez necessária a se cumprir o calendário e o conteúdo programático.

Como já discutimos, no tempo dos cursos semipresenciais da EJA, ocorrem diálogos entre estudantes, pois se compartilha um único espaço, embora não seja uma ação dirigida, nem seja considerado algo vital para a maioria dos sujeitos manter um convívio mais intenso com outros estudantes, devido a incompatibilidade dos tempos distintos. A escola deve ser um espaço no qual se promoverá o diálogo e as discussões em grupo, todavia devemos considerar o pensamento de Cury (2004): o autodidatismo

não é algo proibido, não se podendo fechar as possibilidades e as alternativas encontradas para jovens e adultos estudarem, mesmo sendo espaços onde o diálogo entre estudantes é comprometido por tempos distintos. Em termos de relações entre docente e discente, estas se apresentam mais fortalecidas nos cursos semipresenciais, até pelo fato de o estudante se sentir mais confortável num atendimento individualizado, para tirar dúvidas, se expressar e até discutir assuntos além dos conteúdos programáticos e que perpassam os muros escolares, sem preocupação com o tempo cronológico.

O tempo que os professores destinam ao atendimento dos estudantes aparece como um fator de influência para que jovens e adultos continuem mantendo sua frequência nos cursos semipresenciais da EJA. Em determinadas falas, encontramos elementos que justifiquem esse nosso posicionamento.

Além de eu me concentrar mais estudando, a pessoa chega aqui, o professor procura passar o assunto todo pra você. Você... E ele lhe ensinando, só você. E há poucas pessoas. Não tanto como no presencial. Você aprende mais, se concentra mais, foca mais naquilo. (CÍCERO, 17 nov. 2014)

Todas as vezes que eu senti necessidade de uma explicação, de um assunto que eu não tava compreendendo, tive sempre as mesmas. Todos foram sempre muito coniventes no momento, pra que eu saísse satisfeita com aquilo que eu vim procurar. Sem problema nenhum. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

O aluno se sente tão valorizado, que ele valoriza também o professor. É bom, quando encontra um professor que explica direitinho. É bom demais. Dô maior ponto. Bota meus estudos pra frente. (DENISE, 08 out. 2014)

Eu chego pra fazer a prova, às vezes eu tô em dúvida. Aí, quando o professor chega pra mim e diz: “Olha, você tem dúvida? Vamos tirar aqui a dúvida, tal”. Isso aí já vai fazer a diferença, porque eu vou esclarecer minha dúvida naquela hora ali. Com certeza, eu vou tirar uma nota melhor do que se eu fosse fazer... É sem ter tirado aquela dúvida. Então... Esse é o critério assim, pra mim. Eu escolho os professores que agem dessa forma comigo! (SALUSTIANO, 10 out. 2014)

Os estudantes reconhecem como algo importante para seus estudos uma participação mais efetiva do professor, procurando orientá-los da melhor maneira possível. O que parece algo corriqueiro na atividade docente, o envolvimento do professor no processo de aprendizagem dos estudantes ganha outra dimensão quando

olhado pela ótica dos jovens e adultos dos cursos semipresenciais. Esses sujeitos exercitam seu autodidatismo em diversos espaços e, ao retornarem à sala dos cursos semipresenciais, trazem muitas vezes consigo dúvidas que surgiram ao longo dos estudos. Encontrar um professor disposto a lhes orientar, estudar junto, tirar dúvidas e até conduzi-los na utilização de tecnologias para melhorar o processo ensino-aprendizagem, suavizando assim a árdua caminhada dos estudantes em busca da conclusão da educação básica.

Muitos sujeitos são apresentados aos cursos semipresenciais dentro de uma visão reducionista, segundo a qual basta ao estudante receber o conteúdo programático e o material didático, estudar em casa e voltar para fazer as avaliações, como percebamos no relato de Luciano.

Quando eu conheci aqui, não sabia que o nome era semipresencial. Disseram: “Você vai lá faz as provas de todo jeito” Não sabia que era tão assim desse jeito, não. Até na primeira prova do sexto ano, que era assunto que eu lembrei que foi pelo livro, não. Nem vi. Eu disse, ah! É de todo jeito. Eu fiz, como diz, na raça mesmo. Eu obtive um sete, lembro como hoje. Eu tive que rever muitos conceitos. Estudar mais, tirar dúvidas com os professores, pra poder melhorar meu desempenho. “Não é como diz assim, não”. “O negocio lá é pegar o certificado”. Mas não é, mesmo! (LUCIANO, 21 nov.2014)

O referido estudante e outros sujeitos parecem construir outro entendimento, à medida que sentem necessidade de buscar o professor. Ao fazê-lo, conseguem muitas vezes dialogar a respeito do conteúdo curricular estudado, eliminam dúvidas, assimilam novas informações a partir de outro ponto de vista e acabam melhorando seu desempenho, conforme os relatos abaixo.

Poder chegar nele (no professor), ter um diálogo, tirar uma dúvida, entendeu? Você tipo quando está lá vivendo constantemente, com aquele professor, tipo fazendo prova, você tem que criar um elo, vamos dizer assim. Não pode ficar uma coisa, tipo só vou pegar o conteúdo, fazer a prova e pronto, Entendeu? Tipo só quer vir fazer prova e pronto. Aí, acaba tirando notas ruins, acaba não tirando dúvidas por muitas vezes ser tímido, entendeu? Já quando o professor procurar manter uma amizade, uma relação assim com aluno, fica mais fácil dele aprender, dele vir tirar dúvidas possivelmente. (GIL, 24 set. 2014)

Eu tava precisando de ter um curso como esse, de ter professores que te ajuda bastante no caso de assistir um DVD, no caso de você levar trabalho pra casa, pra você responder de acordo, baseado com a prova

que você vai fazer, estudar com você, então eu acho que eu tava precisando disso. E graças a Deus deu, tá dando tudo certo! (CARLOS, 26 set. 2014)

Você precisa se dedicar muito, mesmo nesse pequeno intervalo que eu tenho de estudo. Mas eu tenho aprendido bastante, tenho aprendido bastante e principalmente quando a gente arruma, quando a gente encontra professores que, que é bastante chegado assim, que ele tem aquela vontade de ensinar! (ênfase) (SALUSTIANO, 10 out. 2014)

A compreensão do professor, ele ser compreensível que a gente tá aqui, que a gente tá fazendo o semipresencial, né? Semipresencial. Porque a gente não teve o tempo necessário pra poder estudar todo dia, vir todo dia. Que a gente, a maioria do pessoal que vem pra cá é porque trabalha, porque não tem tempo de estudar todo dia, certo? Então ele tem que compreender que a gente também não tem fora quem nos ensine algo ali. (inaudível) Dá o livro pra gente. A gente não tem quem tá perguntando. Ah! Pra aprender então o que a gente quer? Quer chegar na sala de aula, se a gente tiver uma dúvida. Quer o que? Que ele explique, que ele nos ajude. É isso. Então pra mim é isso aí, ele compreender isso. Que a gente precisa dele pra fazer a prova também. Às vezes até parece assim que, dá o assunto, dá o livro, ele vai só corrigir, certo? Mas não, né? Tem que ver que a gente precisa dele. (DOMINGOS, 25 set. 2014)

Pra um aluno se sentir à vontade na sala de aula, a gente tem que ter o carinho do professor. Tem que ter o acolhimento do professor, entendeu? Ele tem que chegar assim: “E aí, como tá a vida, não sei o quê. Mas rapaz, não sei o quê. Mas você não veio ontem, não sei o quê”. É aquilo que eu falei pro senhor, tem que acolher o aluno, pra poder o aluno não ficar despercebido, ficar como é que se diz? Ficar a vontade. Aí, você faz uma prova cem pro cento. Professor tô entendendo isso não. “Tá não? Eu explico, tal, tal, tal”. Eu não entendi. Ele explica de novo, pow! Isso pra gente é uma satisfação, porque a gente já não tem em casa, não tem um, não tem um educador em casa. A gente joga, procura a escola e a escola não dá aquele super... A gente vai recorrer a quem? (URBANO, 13 out. 2014)

Vale a pena. Aprende, aprende, dependendo do professor. Eu achava que ia aprender alguma coisa de Biologia. Me pergunte alguma coisa de célula. Eu nem sabia o que era isso! Pode me perguntar sobre célula, protozoário... Esse colégio é o Máximo! (DENISE, 08 out. 2014)

O estudante percebe que, ao recorrer ao professor consegue não só dirimir suas dúvidas, como também aprender coisas novas, trocar experiências e construir melhor suas ideias a respeito do tema estudado, antes de se submeter à avaliação. Brandão (2002) tem o entendimento de que devemos estar abertos às possibilidades de uma educação à distância, no entanto, ressalta que nada substitui o momento da relação

presencial que ocorre entre docente e discente, pois é no face a face, no gesto a gesto, que temos a troca vivida de saberes quando se educa e que se aprende.

Esse auxílio do professor que o estudante que o procura deverá se pautar no

Tratamento, né? Respeito, né? Isso é fundamental. E a demonstração de confiança no ensino, fica seguro, né? Vê. Você vê quem ensina direitinho, dedicado, tem paciência, ensina direitinho. Você erra aqui... Não... venha cá, ajeita e coisa e tal. Não é assim. Tem aquela paciência, tem jogo de cintura. Ajuda muito, é muito importante um professor dedicado. (MIGUEL, 26 set. 2014)

Miguel nos mostra, de maneira esclarecedora, que os estudantes dos cursos semipresenciais da EJA esperam que seus professores estejam dispostos a compreender as suas dificuldades e buscar as melhores alternativas para atender suas necessidades, pautados acima de tudo no respeito ao ser humano.

Um professor preocupado com o aprendizado dos conteúdos, a cada um dos módulos se mostra importante nessa luta dos sujeitos para se manter estudando. Essa, no entanto, não é a única postura do professor, que tem relevância na concepção dos estudantes. Ele muitas vezes, até de forma despretensiosa, tem agido no tempo que passa com os estudantes como uma espécie de animador e acaba por envolver os educandos numa aura de motivação e otimismo, ajudando-os, não só no enfrentamento das dificuldades promovidas pelo tempo escolar, mas também voltando o olhar para as questões envolvendo os tempos vividos no cotidiano dos estudantes. Existem, dentro dos momentos de atendimento individual, situações em que o professor demonstra cuidado com o estudante e busca motivá-lo. Às vezes, na abordagem de alguns determinados conteúdos, procura adentrar um pouco em temas relacionados diretamente a vida dos estudantes. Nessas situações, podem se construir diálogos, como diria Freire (2013 a), dentro de uma relação horizontal, onde há confiança entre os dois polos, humildade e respeito.

De repente, tenho um desestímulo de alguém, ou de um problema familiar e desestimula você a chegar até aqui. E quando você chega e vê que as pessoas estão preocupadas com você e com sua parte acadêmica, que quer você cresça, profissionalmente, estimula você a ter um, um, levanta o seu astral. Vamos dizer assim, sua vontade de estar mais presente. (FÁTIMA, 29 out. 2014)

Tem professores mesmo que eles se preocupa com o seu dia a dia: “por que você não veio ontem? Por que você faltou ontem?” A gente

tá vendo que eles estão preocupado com a gente, entendeu? (bate na mesa com um papel) Hoje mesmo o professor de Matemática falou comigo: “rapaz você sumiu? Por que não veio fazer as provas?” Não sei o que. Realmente eu tive um contratempo, aí não deu pra ir. Professor: “mas rapaz, não pare não, foque” Quer dizer, esse professor, ele quer o meu bem, entendeu? Tá preocupado comigo. Com certeza, isso é uma injeção de estímulo pra qualquer um aluno, qualquer um aluno. Se teu professor chegasse e assim: “Por que você não veio ontem? Mas rapaz, vamos focar, vamos estudar” Não sei o que. Eu juro ao senhor que todos os alunos vinham todos os dias, todos os dias e... Agora tem professor que, vamos dizer assim, eu vim hoje, e daqui a uma semana não vim. Eles não procuram saber. Quer dizer, não é da sociedade, não é preocupação dele, entendeu? Mas eu noto que tem professores que pergunta, por que você não veio, “Tava desaparecido”. Quer dizer, esse professor tá interessado nos nossos estudos, entendeu? Tá dando uma injeção. (URBANO, 13 out. 2014)

Às vezes a gente chega triste, com algum problema que teve, né? Aí os professores começam a conversar tudinho. E assim. Você acaba conquistando um amigo, né? Isso é bom! (MARIA JOSÉ, 08 out. 2014)

Uma atitude muito boa, muito bonita, foi do professor de filosofia. Como é o nome dele? Cheguei assim à noite, fiz a prova dele não passei, né? Ai, já vim pra escola triste. Aí, não passou em filosofia? Passei não, a matéria era muito difícil, complicada. E o professor ouvindo! Tirei uma péssima prova, uma péssima, péssima, péssima nota. Não gostei! E aí? E filosofia é muito difícil e complicado. Acho que vou ficar em filosofia e não vou conseguir passar não. Ele ouviu e disse: “Epa, rapaz... não. Você é um excelente aluno e tem capacidade de passar sim. E continue, entendeu?” Isso aí foi na hora que ia desistir, ele chegou com palavra positiva. Então quando o professor vem com palavra positiva, ajuda muito o aluno. É fundamental. Isso incentiva o aluno. (MIGUEL, 26 set. 2014)

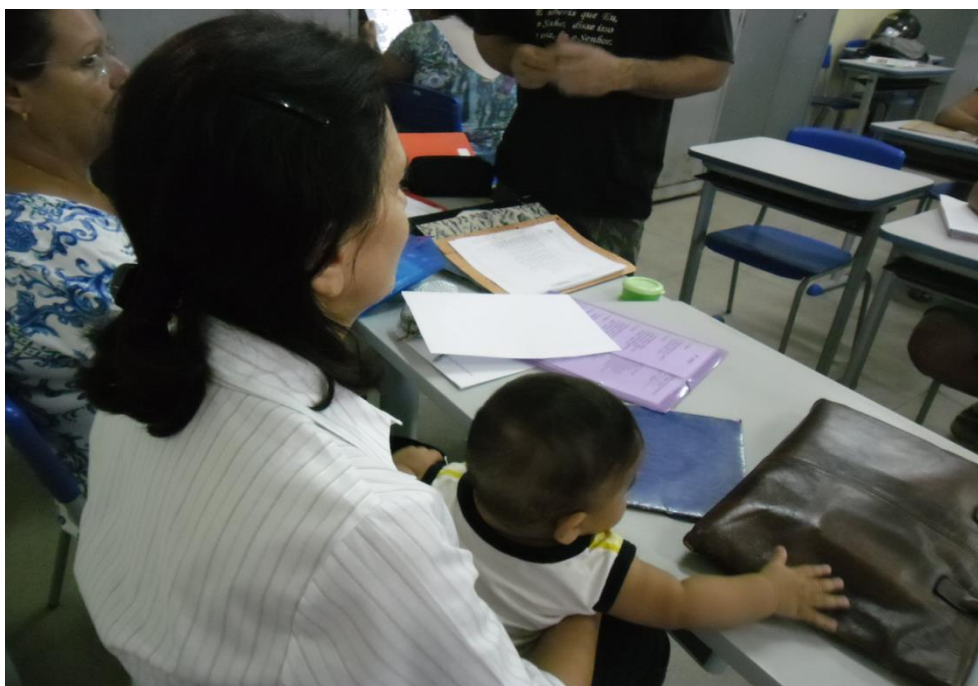
Ao relatarem a importância do professor, incentivando-os e se preocupando com suas dificuldades e suas ausências, os sujeitos dos cursos semipresenciais da EJA fornecem mais uma vez evidências de que a participação docente nesse processo é muito importante para que os discentes possam superar desafios e se manterem estudando. Nem todos enxergam essa relação entre os atores dos cursos semipresenciais da EJA como algo satisfatório na aprendizagem dos estudantes. Caldeira e Gorni (2008) fizeram uma investigação, num Centro de Educação de Jovens e adultos no Estado do Paraná, onde se ofertava a modalidade de estudo semipresencial. Verificaram a existência da relação afetiva entre professores e estudantes, semelhante à que ocorre nos cursos semipresenciais da Escola Reencontro. Apesar de ser uma intervenção pedagógica presente naquele espaço, as autoras consideram que essas relações que se

estabelecem entre docentes e discentes estão mais próximas do aprisionamento do homem do que de uma experiência libertadora.

Nossos resultados nos levam a ter um posicionamento diferente de Caldeira e Gorni (2008), visto que segundo os relatos dos estudantes da Escola Reencontro, à medida que são bem acolhidos e respeitados pelos professores, se motivam a vencer os desafios e a continuar os estudos, mesmo diante de todas as intempéries da vida. Podemos apoiar nossa fala no entendimento de que

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade de não somente pensar nos alunos, mas igualmente perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2012 p. 130)

FOTO 04 – Professora cuida de filho da estudante enquanto a mesma realiza suas atividades.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Utilizar saberes e tempos não só para discutir conteúdos programáticos, mas também para pensar nos estudantes, conversar para compreender seu universo, motivá-los e incentivá-los a vencer desafios, também são atividades do trabalho docente, principalmente na EJA. De acordo com Gadotti (2006), consiste numa modalidade com

sujeitos que precisam ser estimulados e ter a autoestima construída, pois a falta de estudos num mundo letrado fechou espaços, levou embora oportunidades e sonhos de um futuro melhor, o que fatalmente traz tensão, angústia, complexo de inferioridade, vergonha de falar de si e de seus desacertos na escola.

Quando o professor nega seu tempo ao estudante, provoca outro processo, como podemos constatar nos depoimentos apresentados a seguir:

Ao chegar e ter uma experiência negativa, eu vou já direcionado a outro, pra não... Porque, quando acontece uma coisa dessa aí, é difícil pra mim continuar nos estudos. Quando acontece um negócio desse aí, eu já fico um pouco abalado. Assim... Eu fico lamentando. Quando acontece uma coisa dessa, eu fico lamentando, por não ter terminado. Fico olhando pra trás assim. Eu poderia não ter trabalhado, mas ter estudado, pra terminar logo, pra não passar por aquela situação que tá passando naquela hora. Mas aí é fases da vida que você quer relevar e erguer a cabeça! (SALUSTIANO, 10 out. 2014)

Eu tive uma experiência negativa. Não vou dizer o nome porque não vem o caso. Eu cheguei pra fazer a prova, e perguntei. Ela perguntou pra mim: “Estudou?” Fiz, estudei, só que tenho dúvidas. “Mas você não estudou?” Sim! mas não deu tempo, eu estudei em casa só. Então eu tenho dúvidas, tem que me ajudar, né? Não ajudou! O que era pra ajudar. Eu tive que me virar. Deu vontade de deixar a prova e ir embora pra casa. Mas eu fiz pra mostrar que tinha estudado. Eu tinha dúvidas não era na prova toda, mas em alguns assuntos da prova, entendeu? Mas ela não quis dar a ajuda necessária, né? Mesmo assim eu fiz a prova, mas não procuro mais esse professor! (DOMINGOS, 25 set. 2014)

Alguns professores são frios e carrancudos e aplica a prova e te vira. Muitas vezes, sai. Muitas vezes, sai. “Não estudou não tem apostila?” É bem grosseiro: “Não tá com apostila aí, estuda a apostila aí e faz a prova. Se sabe, sabe”. Muitas vezes, sai, despreza, deixa o aluno lá fazendo a prova. Tem uns que agem dessa forma. E isso é ruim pra escola. Sem dúvida... é ruim para o semipresencial. Ou seja, ao invés de cativar o aluno, né?, deixa o aluno mais triste. (MIGUEL, 26 set. 2014)

A questão é o seguinte. É só a questão é vários métodos de professores... entendeu?, de dar aula. Tem professores que se preocupam com aluno. Beleza, tranquilo. Agora tem outros. Vai fazer a prova, senta aqui, tal. Estudou? Estudei. Tum... Faça a prova e tchau. Agora que tem outros não. E aí, vamos estudar, vamos passar aqui o resumo, não sei o quê, tal. Tá disposto a fazer a prova? (inaudível) Tô... (inaudível) Vamos de novo. Tem uns professores que são assim. Tem outras que a gente chega, e aí sentou, você vai fazer a prova? tá... vai ... (inaudível) Toma a prova. Quer dizer, é um fator negativo. (URBANO, 13 out. 2014)

Romão (2006) nos alerta sobre a concepção pedagógica do professor autoritário, que se apresenta como o único detentor do conhecimento, cuja missão é repassar informações de todo o conteúdo programático adotado, para preencher a cabeça de quem tem a mente como uma página em branco. O professor autoritário trabalha dentro de uma dinâmica, na qual temos uma exposição sem fim de um lado e uma audição interminável do outro. Os estudantes depuseram acima experiências vividas na sala dos cursos semipresenciais, construídas a partir do encontro com um professor autoritário, que lhes negou até essa possibilidade de ouvir uma exposição do conteúdo programático. Segundo Freire (2013b.), o professor autoritário se fecha para o diálogo, afogando possibilidades dos discentes de perguntar algo, estabelecer qualquer intimidade, receber incentivos.

Para nós que estamos inseridos nos cursos semipresenciais da EJA, a postura de certos professores, a partir do que foi relatado pelos sujeitos, é reprovável. Mas na condição de pesquisador, esses depoimentos corroboram com nosso entendimento de que o tempo do professor é importante para a permanência dos estudantes nos cursos semipresenciais. Ao terem contato com professores comprometidos e com postura aberta ao diálogo, sentem-se valorizados, reconhecidos e estimulados para continuar. E, na situação reversa, com professores autoritários, que não demonstram qualquer interesse por suas vidas e suas realidades, sentem-se desmotivados, frustrados e com desejo de deixar de vez o espaço dos cursos semipresenciais e não voltar.

Como diz Arroyo (2011), a escola é um espaço de muitos tempos. E os cursos semipresenciais da EJA parecem tentar fugir a essa regra, pois o confronto entre tempos escolares e sociais são bem menores, graças à flexibilidade presente nos mesmos. As nossas três subcategorias de análise se mostraram muito entrelaçadas nas falas dos sujeitos, o que mostra que não nos equivocamos na escolha. Também não somos ingênuos a ponto de acreditar que com elas tudo se resolve. Pelo contrário, elas nos deixam pistas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação resgata um tema esquecido ou pouquíssimo explorado em pesquisas acadêmicas sobre EJA nas últimas décadas, pelo menos no Estado da Paraíba e na Região Nordeste do país, os cursos semipresenciais.

Os cursos semipresenciais têm sua gênese nos cursos de suplência ofertados pelos Centros de Estudos Supletivos, que sempre foram muito questionados e sempre estiveram às voltas com críticas muito contundentes, relacionadas principalmente às práticas do ensino individualizado por meio de módulos didáticos.

Alguns trabalhos científicos indicam que os CES estavam inseridos nas discussões acadêmicas, nos anos seguintes à sua implantação como solução do MEC para o atendimento de toda a demanda existente. As críticas negativas, a falta de investimentos financeiros, a ausência de inovações e o processo de redemocratização do país conduziram os CES a um momento de ostracismo, que fatalmente, os levariam à extinção. Todavia a Lei 9.495/96 e, mais à frente, o Parecer 11/2000 do CNE/CEB, promoveram outro movimento. Os entes federativos decidiram mantê-los com novas nomenclaturas, considerando a obrigatoriedade de ofertar possibilidades educativas para jovens e adultos considerando as especificidades dos mesmos.

O ensino individualizado na EJA continuou vivo, mas sem qualquer prestígio ou atenção por parte dos seus promotores. Mesmo imersos numa redoma de invisibilidade e sofrendo com a estagnação de sua proposta, falta de investimentos, problemas estruturais, de recursos didáticos e profissionais habilitados, dentre tantos outros fatores, continua atraindo uma quantidade considerável de jovens e adultos à procura de educação escolar. Responsáveis por matricular só em 2014, mais de setecentos mil estudantes em todo território nacional, números que atingem praticamente 20% das matrículas de toda a modalidade. Foi isso que nos intrigou e nos conduziu a esta pesquisa.

Esse estudo de caso procurou analisar os motivos que fazem jovens e adultos optar por se matricular e continuar estudando nos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos com a finalidade de concluir a educação básica. Para alcançar nosso objetivo, definimos como nosso campo de pesquisa uma escola pertencente ao sistema de educação do governo do Estado da Paraíba que oferta cursos semipresenciais da EJA. Escolha que não foi aleatória, pois levamos em consideração o

fato de sermos protagonistas na referida instituição e ser essa a única escola do referido sistema educacional a atender exclusivamente jovens e adultos. Dentre as possibilidades metodológicas, chegamos à compreensão de que obteríamos respostas mais satisfatórias, se dêssemos voz aos sujeitos dos cursos semipresenciais. Para tanto, definimos nossa pesquisa como de natureza qualitativa.

Dois de nossos objetivos eram identificar o perfil dos discentes dos cursos semipresenciais e descrever as suas necessidades educativas dentro daquele espaço. Pela fragilidade de informações a respeito dos sujeitos dos cursos semipresenciais nos documentos oficiais da escola, resolvemos aplicar um questionário junto aos estudantes que estavam frequentando os cursos semipresenciais da EJA. Responderam ao questionário cem estudantes, cerca de 60% dos que estiveram presentes na sala dos cursos semipresenciais, num determinado período de tempo, como já foi apresentado no capítulo dois. Essa ação, que denominamos de “fotografia reduzida” mostrou-se muito relevante para este estudo, ajudou-nos na escolha dos sujeitos que seriam entrevistados, e permitiu que adentrássemos na realidade dos discentes dos cursos semipresenciais da EJA e forneceu elementos para que compreendêssemos, de maneira concreta, como os jovens e adultos se movimentam nesse espaço educativo.

Apesar do equilíbrio, há predominância de jovens frequentando os cursos. Quando tratamos a respeito do gênero dos estudantes, o equilíbrio se mostra ainda mais acentuado. Nas questões sobre o trabalho, verificamos aspectos como baixos salários, desemprego, informalidade, trabalhos domésticos sem qualquer tipo de remuneração, este último predominando no gênero feminino. Nosso resultado converge com o entendimento de Arroyo (2006), de que jovens e adultos das camadas populares vivem ainda hoje uma realidade radicalmente excludente, haja vista que as condições sociais desfavoráveis são ainda muito presentes no cotidiano dessa parcela da população.

Os questionários nos revelam que os estudantes constituem um grupo formado por indivíduos das classes populares que, por motivos como trabalho, família, saúde, inadequação ao modelo escolar, dentre tantos outros, tiveram que abandonar a escola em determinado momento de suas vidas. Num olhar mais aguçado, como nos orienta Di Pierro (2008), verificamos que existe uma diversidade de sujeitos frequentando esse espaço, com necessidades, objetivos, sonhos e imposições sociais que acabaram empurrando-os de volta à educação escolar. Esse grupo se reencontrou com a educação básica por meio dos cursos semipresenciais da EJA, vislumbrando neles a possibilidade de concluir o ensino fundamental e/ou o ensino médio. O questionário nos

possibilitou entender, de maneira generalizada, como os estudantes desenvolvem suas ações nesses cursos. Merece relevância a maneira como estes desfrutam desse espaço, comparecendo à escola para estudar em turnos e dias diversos, aproveitando seus tempos livres, administrando o tempo permanência na escola, ausentando-se por algum período de tempo quando necessário, dando preferência a determinado componente curricular e evoluindo dentro do seu próprio ritmo, sem incorrer nas questões impostas por um calendário com um período letivo de tempos rígidos.

Merece ressalva a maneira positiva como os estudantes avaliam o curso semipresencial no qual estudam, admitindo que o mesmo é fundamental para que possam continuar estudando (94%), negando o entendimento de que a mera função desses cursos é a certificação (92%), afirmando que é possível aprender (86%), que o mesmo tem qualidade compatível a outros cursos por eles já frequentados (62%) e que a existência dele deveria ser mais divulgada para o conhecimento de outros jovens e adultos (90%). Vale destacar que em Souza (1995), Barbosa (2009), Morete (2010) e Santos (2013) também verificamos o mesmo posicionamento dos estudantes frente aos CES ou aos cursos semipresenciais da EJA. Não é nosso intuito discutir, neste momento, a qualidade dos cursos semipresenciais. Porém, a forma como os estudantes os percebem pode ser reflexo de como esses espaços acolhem os jovens e adultos, que até então não conseguiam frequentar uma escola de organização pensada a crianças e adolescentes que foi adaptada para os cursos presenciais da EJA.

Como já apontamos, não existiam informações consistentes a respeito dos jovens e adultos que estudam nos cursos semipresenciais da EJA na Escola Reencontro, como as que foram produzidas a partir da aplicação e análise dos questionários. Portanto, esses resultados podem nortear as ações da escola daqui por diante, superando uma visão generalizada e pouco fundamentada que se tinha a respeito dos atores dos cursos semipresenciais da referida escola.

Os questionários nos muniram de informações preciosas. No entanto, para conseguir avançar até nosso propósito principal, era mister dar voz aos sujeitos dos cursos semipresenciais da EJA. Assim, selecionamos doze estudantes, realizamos entrevistas semiestruturadas e, a partir dessas falas, desvelamos os motivos que fazem jovens e adultos se matricular e estudar nos cursos semipresenciais da EJA. Nesse quesito, o tempo se apresentou como a categoria vital para nossa análise, visto os motivos que atraem jovens e adultos passam por relações temporais. Os cursos

semipresenciais da EJA se configuram, para alguns, como a única opção, considerando que possibilita a conciliação entre os tempos escolares e os tempos de vida dos sujeitos.

Por mais críticas que possam ser feitas aos cursos semipresenciais da EJA, não é possível negar a importância dos mesmos para uma parcela considerável de jovens e adultos que, impossibilitados de permanecer frequentando outros modelos de cursos, conseguiram enfim se reencontrar com a educação básica, sem ter que necessariamente abrir mão de seus tempos de vida. Esse reencontro se torna possível graças à flexibilidade nos tempos, grande marca dos cursos semipresenciais da EJA ofertados pela Escola Reencontro. A ausência de tempos rígidos nesses cursos pode soar para muitos, como desperdício de dinheiro e de esforço, por fugir à lógica temporal da escola que está cristalizada há séculos em nossa sociedade. Para os sujeitos que usufruem desses cursos, porém, essa ausência de tempos rígidos é compreendida como sinônimo de respeito a quem tem seus tempos consumidos por uma vida social e familiar preenchidas por diversas atribuições.

O ato de voltar a estudar se configura como um grande desafio a ser enfrentado por muitos jovens e adultos. Ter acesso à educação básica é apenas o começo de uma jornada. Na condição em que vivem esses sujeitos, muitos percalços podem acontecer ao longo de um período letivo, contribuindo para que aconteçam repetidas vezes situações como não chegar a tempo para aula, precisar se ausentar antes do término da aula, faltar alguns dias, perder avaliações, não dar conta dos trabalhos escolares, tudo isso acaba por prejudicar o rendimento do estudante, provocando reprovação, desmotivando, e, conseqüentemente, conduzindo ao abandono definitivo da educação escolar. De acordo com os depoimentos, os cursos semipresenciais não se encaixam nessa lógica perversa para muitos atores da EJA e estão sempre abertos, aguardando o estudante a qualquer tempo. Não exigem presença diária, nem uma carga horária mínima, não retêm o estudante por outro período de tempo, não são autoritários a ponto de exigir mais do que o estudante pode oferecer. Constituem um espaço educativo onde toda a produção do estudante é considerada, independentemente do tempo de sua ausência. Os estudantes entrevistados percebem isso e deixam transparecer, em suas falas, que a grande virtude dos cursos semipresenciais da EJA é o fato de que não lhes é cobrado uma fidelidade dos tempos de vida, que eles não podem se dar ao luxo de ceder aos tempos escolares.

Os docentes que atuam nos cursos semipresenciais da EJA exercem um papel muito importante, mesmo sendo considerados como coadjuvantes na proposta de

ensino individualizado. Quando utilizam o tempo que estão com os estudantes, para não deixá-los à mercê única e exclusivamente dos estudos dos módulos didáticos, estabelecendo diálogos, respeitando as fragilidades dos mesmos, combatendo as limitações do ensino individualizado e motivando sempre os estudantes a superar as dificuldades, influenciam, de maneira muito direta, na permanência dos sujeitos em busca da conclusão do curso.

Este tripé, construído pelo que estabelecemos como tempo do estudante, tempo do curso e tempo do professor, exerce um papel preponderante para que muitos jovens e adultos possam se reencontrar com a escola, continuar estudando e concluir a educação básica, abrindo possibilidades de avançar na escolarização e acessar outros espaços no intuito de melhorar suas condições de vida. A partir do que foi construído nesta pesquisa, nosso olhar sobre os cursos semipresenciais se enquadra no entendimento de Gadotti (2006), de que um curso de EJA não pode ser avaliado só pelo rigor metodológico, mas também pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida.

No nosso entendimento, não podemos engessar nosso olhar sobre os cursos semipresenciais da EJA e seu ensino individualizado apenas como promotores de aceleração, como apontam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); ou de aligeiramento de estudos como apresenta Barcelos (2013). Devemos considerá-los também sob a ótica da flexibilidade nos tempos, onde o estudante pode procurar o professor no momento em que sentir necessidade, estabelecer com ele um diálogo bastante proveitoso a respeito daquilo que está estudando e, como também foi apresentado, até discutir outros temas que achar conveniente. Podemos visualizar situações em que as relações entre docentes e discentes dos cursos semipresenciais da EJA superam, qualitativa e quantitativamente, o contato entre esses mesmos atores nos cursos presenciais.

Causa-nos inquietação a invisibilidade dos cursos semipresenciais da EJA, uma vez que, raramente são citados como uma possibilidade efetiva para essa modalidade. E, quando aparecem, estão sempre às voltas com posicionamentos que os criticam negativamente. Não somos ingênuos a ponto de defender que o modelo de educação praticado nos cursos semipresenciais da EJA seja o ideal para a modalidade, mas não parece ser aceitável que continuemos a desconsiderá-los ou a negá-los, como tem sido feito na academia e nos sistemas de ensino por todo o país. Pelo que foi revelado, dentro das limitações desta pesquisa, conseguimos enxergar elementos importantes nos cursos semipresenciais, como a matrícula ao longo do ano – Fávoro e

Freitas (2011); Flexibilidade – Di Pierro (2005); proposta educativa que diversifica a oferta – Ireland (2012); respeito ao tempo dos discentes, como vimos em Arroyo (2007), elementos estes considerados relevantes por esses e outros autores na construção de uma proposta escolar efetiva para a EJA em nosso país e que já vem sendo experimentada nos cursos semipresenciais ao longo de uma sucessão de anos.

Considerando que analisamos apenas um, dentre muitos aspectos dos cursos semipresenciais da EJA, e a forma incipiente com que o tema vem sendo tratado pela academia ao longo dos últimos anos, evidencia-se a existência de um campo aberto a novas pesquisas. Ao longo de nossa caminhada à procura por respostas, fomos confrontados com outras indagações: quem são os sujeitos que conseguem concluir a educação básica? Por que é grande a presença de jovens nos cursos semipresenciais? Qual é a qualidade desses cursos? Como os professores veem os estudantes dos cursos semipresenciais? Qual o impacto da utilização de tecnologias nas práticas dos cursos semipresenciais? Os cursos semipresenciais conseguem superar o caráter compensatório do CES? As funções pelas quais a EJA se orienta no contexto atual, reparadora, equalizadora e qualificadora estão presentes nos cursos semipresenciais da EJA? Quais os espaços estão sendo ocupados pelos egressos dos cursos semipresenciais da EJA? Quais as principais dificuldades de jovens e adultos no ensino individualizado?

Outros elementos também emergiram das falas dos sujeitos a cerca da temática em questão, referentes ao espaço físico onde acontecem esses cursos, à qualidade do material didático, à formação de grupos de estudos, à percepção de outros membros da comunidade escolar a respeito dos estudantes dos cursos semipresenciais, que serviriam como ignição para outras pesquisas. Portanto, existe muito a ser explorado em outras possíveis discussões acadêmicas.

Foi possível, a partir da construção das análises, chegarmos ao entendimento de que os cursos semipresenciais da EJA estão perfeitamente alinhados com os documentos oficiais, possibilitando o acesso à educação escolar para muitos jovens e adultos que não conseguem permanecer ou voltar à educação escolar em modelos presenciais de tempos rígidos. Portanto, a existência dos mesmos, dentro dos sistemas de ensino não deve ser encarada como uma ação de caridade por parte dos governos mantenedores, mas sim como uma obrigação legal, visto que é preciso garantir, a todo cidadão brasileiro, o direito a uma educação escolar com características apropriadas para o acesso de jovens e adultos.

Terminaríamos nossas considerações tecendo elogios ao governo do Estado da Paraíba, assim como aos outros sistemas de ensino que mantêm cursos semipresenciais da EJA funcionando, mesmo que, muitas vezes, em condições não muito satisfatórias, mas que mesmo assim continuam a enfrentar a lógica temporal, preocupada apenas em quantificar os estudantes como moeda de troca. O Decreto 36.033, de julho de 2015 (Anexo-E), porém coloca incertezas e põe em xeque o futuro dos cursos semipresenciais da EJA na Paraíba, visto que o documento substitui os Centros de Educação de Jovens e Adultos, responsáveis, junto com a Escola Reencontro, pelos cursos semipresenciais em todo o Estado e transfere automaticamente os estudantes desses cursos para o EJATEC, que integrará o Programa Paraíba TEC, instrumento de qualificação profissional do Estado da Paraíba.

Não podemos ser levianos em tentar prever os próximos passos dos responsáveis por tais ações institucionais, pois, até concluir este texto, não se tinham registrado mudanças concretas a esse respeito. No entanto, se levado à frente, esse será um golpe e um crime contra aqueles que não puderem ou não desejem se adequar à lógica rígida que propõe o referido programa de qualificação profissional.

Embora as conclusões às quais chegamos estejam limitadas a um caso, elas contribuem para que possamos compreender porque, desde a sua concepção, o ensino individualizado dos cursos semipresenciais atrai jovens e adultos para se reencontrar com a educação básica. E, principalmente, para nos livrarmos de uma concepção arcaica de que só serve à EJA as propostas presenciais de educação. A proposta semipresencial, pela sua longevidade, pelos seus números, pelas suas práticas e pela forma com que respeita o tempo dos jovens e adultos, não deve ter seu lugar desconsiderado na modalidade, pois muito tem a contribuir, com elementos importantes, para se discutir uma educação que promova participação, diálogo, aprendizado, troca de experiências, mas que acima de tudo respeite as possibilidades do jovem e adulto de se manter estudando, sem ter que abdicar de suas atividades cotidianas e de sua vida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo, Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época; v.110).

AGOSTINHO, Santo. **Confissões; De Magistro**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio Da Pina. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ALVES, Maria José Soares. Educação de jovens e adultos via supletivo: uma análise de módulos de ensino, adotados nos Centros de Estudos Supletivos – CES (5ª a 8ª série), no município do Rio de Janeiro. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

ALVES, Mário Luiz. A educação de adultos através do ensino supletivo: a prática do Centro de Estudos Supletivos de Dourados-MS. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996 a.

_____. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996 b.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. 1979. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação/ Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v.25, n.88, p. 83-97, jul./dez.2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construções coletivas**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-241. (Coleção Educação para Todos; 3).

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a. p. 19-50.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

AVELAR, Aydé Márcia Castilho. Ensino supletivo: realidade e representação. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

AZEVEDO, Amilcar Gomes de Azevedo; CAMPOS, Paulo Henrique Borges de. **Estatística básica**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

BARBOSA, Maria José. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. p. 37-73.

BARCELOS, Luciana Bandeira. **Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos. O que é qualidade na educação de jovens e adultos?** Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED. GT 18/EJA. Porto de Galinhas, Pernambuco, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT18/GT18-1424_int.pdf. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. _____. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____. _____. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da ANPED. GT 18/EJA. Goiânia, Goiás, Campus Samambaia/UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/176-trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas>. Acesso em 20 abr. 2015.

BARBER-MADDEN, *Rosemary*; ABE SABER, Bruno. A situação dos jovens no mundo. In: BARBER-MADDEN, *Rosemary*; SANTOS, Taís de Freitas (Org.). **A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro**. Brasília: UNFPA, 2010.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza; DUARTE, Bruno. **Alcançar os Excluídos da Educação Básica:** crianças, jovens e adultos fora da escola no Brasil. Brasília: UNESCO, 2012.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. **Um sonho que não serve ao sonhador.** In: Construções coletivas: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68. (Coleção Educação para Todos; 3).

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história:** da escolha do tema ao quadro teórico. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **A pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 207-245.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOBBIO, Norberto. **Teoria das formas de governo.** Tradução Sérgio Bath. 10. ed. Brasília: Editora UNB, 1997.

_____; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I.** Tradução Carmen C. Varriale. et al. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOYNARD, Aluizio Peixoto; GARCIA, Edília Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. **A reforma do ensino:** Lei número 5.692 de 11 de agosto de 1971, publicada no Diário Oficial da União em 12 de agosto de 1971. 2. ed. São Paulo: LISA, 1972.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: editora Avercamp, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação.** 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 05 de março de 2014.

_____. **PARECER Nº 699/1972 C.E. DE 1º e 2º GRAUS.** In: Ivo Giannella et al. (Org.). Ensino Supletivo: Legislação Federal e Estadual. São Paulo: SE/CENP, 1977.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 07/1997:** Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96, Brasília/DF: CNE/CEB. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 11/ 2000:** Consulta sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, Brasília/DF: CNE/CEB.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1/ 2000:** Institui as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, Brasília/DF: CNE/CEB.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 3/ 2000:** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília/DF: CNE/CEB.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Censo Escolar da Educação Básica 2010:** resumo técnico, Brasília/DF: O instituto, 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2011.

_____. _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2011:** resumo técnico, Brasília/DF: O instituto, 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2012:** resumo técnico, Brasília/DF: O instituto, 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico, Brasília/DF: O instituto, 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

_____. _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**: resumo técnico, Brasília/DF: O instituto, 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466/ 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: famílias e domicílios: resultados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Síntese de indicadores 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **O Ensino Supletivo no Brasil**. Brasília: MEC/CFE, 1983.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília : 1961.

BROGGIO, Antônio Celso. Educação supletiva: uma avaliação da proposta oficial no cotidiano do Centro Estadual de Educação Supletiva Prof. Antônio José Falcone em Piracicaba. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Direitos humanos x capital**: potencializando a intervenção dos movimentos e organizações sociais de base. João Pessoa: Ideia, 2003.

CALDEIRA, Lilian Cristina. Políticas públicas e prática escolar de educação de jovens e adultos: uma análise de textos e contextos. In: RIBEIRO, Clayton Diogenes. **Estado do conhecimento da educação de jovens e adultos no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1999-2006). 2009. 457 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2009.

_____; GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **Ensino semipresencial na educação de jovens e adultos**: leituras do cotidiano escolar. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED. GT 18/EJA. Caxambu, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4987--Int.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CALMON, João. **A educação e o milagre brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**: revista interinstitucional de psicologia, Ano 06, n. 02, p. 179-191, 2013.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAVACANTE, Ezimar. **Ensino supletivo**: inteligibilidade de textos e atitudes de professores e alunos. 1980. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1980.

_____. Adequação de texto: inteligibilidade. In: DÁLIA, Edna da C.P.; WITER, Geraldina P. et al. **Educação de adultos**: textos e pesquisas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983. p. 77-91.

CAVALCANTI, Amalita Maria Costa Lima. **Política educacional do estado brasileiro sobre o ensino supletivo 1961-1971**. 1987. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1987.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010)**: incongruências no financiamento insuficiente. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTRO, Cláudio Moura. et al. **O enigma do supletivo**. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

CASTRO, Carmen Lúcia Lavaquial Veloso de. **Avaliação de competência e necessidade de treinamento para a função orientador de aprendizagem**: o caso do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro – (CES-IERJ). 1989. 117 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

CECCON, Cludios; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Jonas Gonçalves. Ser do tempo em Bergson. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.8, n.15, p. 233-246, mar./ago. 2004.

COSTA, Clarice Gomes. O conceito de Educação para o Banco Mundial no contexto do novo mundo do trabalho – aproximações preliminares. In: ARRAIS NETO, Enéas; PINA, Manuel José; FELISMINO, Sandra Cordeiro (Org.) **Trabalho e Educação face à crise global do capitalismo**. Fortaleza: LCR, 2002. p. 57-70.

COSTA, Vera Esther; IRELAND, Timothy Denis. Educação Supletiva e Educação popular: Expressões de Práticas em educação de adultos. **Em aberto**, Brasília, v.2, n.16, p. 13-16, jun.1983.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística fácil**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/_04%20_EJA/saltofuturo_eja_set2004_progr2.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2014.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, José Ribeiro. **A educação de adultos: introdução histórica**. 3. ed. Braga: Universidade do Minho, 1982.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p.1115-1139, out. 2005.

_____. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED. GT 18/EJA. Caxambu, Minas Gerais, 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1806t.PDF>>. Acesso em 20 abr. 2015.

_____. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

_____. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas recentes. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1992.

_____; JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n.55, p.61-77, nov. 2001.

_____. HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago. 2015.

_____. XIMENES, Salomão Barros. Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no estado de São Paulo: notas de pesquisa e relatório de intervenção. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Biblioteca Anpae - Cadernos 11. São Paulo: ANPAE, PUCSP, USP, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0342.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

EBERT, O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 83-98. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2124/1776>>. Acesso em: 28 set. 2015.

ELIAS, Nobert. **Processo civilizador**. Tradução Ruy Jungman. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Sobre o tempo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão. **A educação de jovens e adultos e a Lei 9.394/96**. In: SILVA, Eurides Brito da. et al. A educação básica pós-LDB. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 169-187.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Ed. Moderna, 2009. p. 54-92.

_____; FREITAS, Marinaide. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, p.365-392, jul./dez. 2011.

FEIGEL, Zilda. Uma avaliação dos Centros de Estudos Supletivos. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

FÉLIX, Luís Assis. **Ensino supletivo do Rio de Janeiro: uma visão organizacional**. 1986. 141 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. **Alternativas da educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. (Coleção Brasil em questão).

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n.76, p.333-355, set./dez. 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **A educação de adultos e as populações marginais: mocambos**. Recife: [s.n.], 1958.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento**. 2. ed. Brasília: UNFPA, 2010.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de Escolarização**. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Educação e comunicação).

_____. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: _____. ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006. p. 29- 39. (Guia da escola cidadã; v.5).

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados**. Como redigir relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964/1985)**. 1991. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1991.

_____. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

_____. Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 56, p. 3-12, out./dez. 1992.

_____. **O ensino Supletivo no Brasil: O Estado da Arte**. Brasília: MEC/INEP/REDUC, 1987.

_____. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

_____. Educação e Exclusão no Brasil. **Le monde diplomatique Brasil**, São Paulo, Ano 2, n. 10, p. 32-33, mai. 2008.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução Maria Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HENRIQUES, Ricardo; IRELAND, Timothy Denis. A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 347-357. (Coleção educação para todos; 3).

IRELAND, Timothy Denis. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e diversidade. **Rizoma Freireano**, v. 13, p. 93-110, 2012.

_____. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova escola**. São Paulo, n. 223, p. 36 – 40, jun./jul. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>> Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n.82, p. 43-57, nov. 2009.

_____. Precisamos desenvolver métodos que tratem educandos como adultos e fortaleçam sua auto-estima. **Jornal do Professor**, Brasília, n. 48, dez. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1477>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

_____; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005. p. 91-101.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica a razão pura**. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Frandique Morujão. 5. ed. Lisboa: Calouste Gulberkian, 2001.

LASSALVIA, Digelza F. Câmara. O retorno à escola: o Centro Estadual de Estudos Supletivos Dona Maria Mantelli. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

LAVOURA, Paula Cristina António. **As expectativas e o impacto da certificação na vida do adulto**. 2010/2011. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010/2011.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 364 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Organização curricular no ensino supletivo/ suplência**. 1975. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1975.

LOPES, José Loureiro. **Educação de adultos no Brasil: legislação e ideologia**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 1985. (Coleção IV centenário).

LOVISOLO, Hugo. A Educação de Adultos Entre Dois Modelos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.67, p. 23-40, nov.1988.

MAFRA, Mário Sérgio. **Conhecendo um centro de estudos supletivos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEPS, 1979/1980.

_____. Educação a distância- Conceitos e preconceitos. In: SILVA, Eurides Brito da. et al. **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 141-167.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Ramuth Pereira; PACHECO, Hasla de Paula. **Os impactos do fundeb para a educação de jovens e adultos**: uma análise necessária. Trabalho apresentado no 4º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. GT 07. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/OS_IMPACTOS_DO_FUNDEB.pdf. Acesso em: 26 de jan. 2015.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os economistas)

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo : Boitempo, 2011.

MATTOS, Maria Augusta Bastos de. **Supletivo**: o discurso paralelo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

MATTOS, Olga Maria Silva. A educação de adultos no Estado do Paraná: a experiência pedagógica dos CES e dos NAES. 1992. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

MELLO, Maria Inês Sarmet Moreira Smiderle. **Centro de estudos supletivos de Niterói** : proposta de reformulação de currículo. 1982. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

MELO, Leandro Siqueira de. **Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MIYAHARA, Sergio Fumo. O retorno à escola: Centro Estadual de Educação Supletiva “Professora Cecília Dultra Caram” em Ribeirão Preto. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORETE, Rita de Cássia Boscoli Soler. **O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA-PP) significa realmente espaço formativo?** 2010. 239 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

MOSQUERA. Juan José Mouriño. **Educação: novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

NAGEL, Thomas S.; RICHMAN, Paul T. **Ensino para competência: uma estratégia para eliminar o fracasso, instrução programada ramificada**. Tradução de Cosete Ramos. 7. ed. Porto Alegre: GLOBO, 1983.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **DIÁLOGO**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013.

NIDELCOFF. Maria Tereza. **Uma escola para o povo**. Tradução João Silvério Trevisan. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”**: da USAID ao BIRD. 1998. 194 f. Tese (Dourado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

OLIVEIRA, Alciane Amorim de. Formação continuada dos professores (as) do ensino de ciências naturais do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). In: RIBEIRO, Clayton Diogenes. **Estado do conhecimento da educação de jovens e adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)**. 2009. 457 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2009.

OLIVA-AUGUSTO, Maria Helena. Tempo, indivíduo e vida social. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v.54, n.2, p. 30-33, out./dez. 2002. Disponível em: < <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v54n2/14808.pdf>>. Acessado em: 05 ago. 2015.

PARRA, Nélío. **Ensino Individualizado: programas e matérias**. São Paulo: Saraiva, 1978.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy Denis. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

_____. **Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. GT 18/EJA. Caxambu, Minas Gerais, 2006. Disponível em:< <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARAÍBA. **Regimento interno dos Centros de Educação de jovens e adultos - CEJAs**. João Pessoa, 2012. Mimeo.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>> . Acesso em: 23 mai. 2015.

PASSOS, Luiz Augusto. Tempo. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides ; Zitzoski, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 401-403.

PEQUENO, Gerônimo Vilar. **Estudo comparativo dos conceitos: adultos, educação de adultos e educação permanente**. 1981. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1981.

PERALVA, Angelina. O Jovem como Modelo Cultural. In: FÁVERO, Osmar. et al. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 13-27.

PIMENTEL, João Nogueira. Reflexões sobre as qualidades da personalização do ensino. **Millenium**, Viseu, Portugal, ano 3, n.10, abr. 1998. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/ect10_pimtl.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **CES: a escola supletiva em Natal-RN nos anos 70**. 1988. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POCARPO, Rosa Cristina. **História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <<http://wwwalfabetizavirtual.files.wordpress.com/2011/08/historiaaja.doc>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

PRAXEDES, Lourdes. **A problemática dos cursos de suplência no Estado de São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

QUIVY, Raymond; COMPEMHOUDT, Luc Van. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes. **Manual da investigação das ciências sociais**. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

RAMÍREZ G. Maria del Sagrario. **Métodos de educação de adultos**. Tradução de Valeriano de Oliveira e Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1975.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **Concepções e perspectivas de educação**: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados. 2012. 190 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Tradução por Patrícia Ozório. Brasília: UNESCO, 2010.

RIBEIRO, Clayton Diogenes. **Estado do conhecimento da educação de jovens e adultos no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1999-2006). 2009. 457 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2009.

RIBEIRO, Francina Maria Monteiro. A proposta curricular de História do curso supletivo de primeiro grau da rede pública do Estado de Minas Gerais: uma avaliação tardia. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROMAELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006. p. 61-78. (Guia da escola cidadã; v.5).

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira de Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonçalves Colombro. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALDANHA, Louremi Ercolani. **Ensino individualizado: modelo de organização do ensino com vistas a individualização**. Porto Alegre: Edições URGs, 1972.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: Uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, v.5, n.7 p.13-27 jul./dez. 2009.

SANTOS, Izabel Conceição Nascimento Costa dos. **Tecnologias de ensino na educação de jovens e adultos: o ensino personalizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES**. 2013. 125 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SANTOS, Janete Pedrinha Fink. **Os quatro pilares propostos pelo relatório Delors e a educação de jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Clayton Diogenes. **Estado do conhecimento da educação de jovens e adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)**. 2009. 457 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2009.

SAVIANI. **História das ideias Pedagógicas do Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Nº 084/ 1985**: Avaliação dos resultados da experiência pedagógica do Centro Estadual de Estudos Supletivos “Dona Clara Martinelli”. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/#>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. 430 f. Tese (Dourado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Hilda Lobo da. Interpretação qualitativa da evasão no contexto escolar: o caso do Centro de Estudos Supletivos de Vitória. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, José Barbosa; IRELAND, Timothy Denis. Diversidade de atores e pluralidade de caminhos na educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista**

Transatlántica de Educación, ano 2, v.2 , p. 28-34, set, 2007. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/162961>>. Acesso em: 24 set. 2015.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.2, n. 11, p. 28-35, set/out, 1996.

_____; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 141-156, 2007. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/867/6032>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SOUZA, Graça Helena Silva de. **Educação de jovens e adultos**: estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos-SENAI. 2005. 116 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Centro de Estudos Supletivos – CES/RJ**: tensões entre o instituído e o instituinte em uma escola semipresencial para jovens e adultos. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED. GT 18/EJA. Caxambu, Minas Gerais, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 20 abr. 2015.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuições sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca Freiriana; v. 3).

SOUZA, Suzani Cassiani de. Supletivo individualizado: possibilidades, equívocos e limites no ensino de Ciências. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

SOUZA JÚNIOR, Luiz de. Concepção de estado na LDB. In: Souza JÚNIOR, Luiz de (Org.). **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Ideia, 1997. p. 9-23.

SPOSATI, Aldaíza. et al. **Topografia Social de João Pessoa**. João Pessoa: Cedest/IEE/PUCSP, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Jovens e adultos: novas dimensões da exclusão. **Em aberto**. Brasília, ano 11, n.56, p. 43-51, out/dez. 1992.

SZAMOSI, Géza. **Tempo e espaço**: as dimensões gêmeas. Tradução Jorge Enéas Fortes e Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEBCHERANI, Marisete Mazurek. Estudo da educação básica de jovens e adultos para o ensino médio na rede pública estadual na cidade de Ponta Grossa. In: RIBEIRO, Clayton Diogenes. **Estado do conhecimento da educação de jovens e adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)**. 2009. 457 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2009.

TERCEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL de Educação de Adultos (CONFINTEA IV). Relatório Final. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. **La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

TIENGO, Arlete. O estudo supletivo através do ensino individualizado por módulos é uma solução adequada? – um estudo avaliativo com módulos de Matemática. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

TORRES, Eliane Aparecida. Uma abordagem sobre o ensino supletivo: o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo. In: HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 2012.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/4**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acessado em: 02 de novembro de 2014.

_____. **Confintea VI. Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

VALDÉS, Raúl; et al. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade**. Organização dos Estados Ibero-Americano e UNESCO. Tradução Daniele Martins e Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

VIERO, Anezia; SIQUEIRA, Janes Fraga; VIEGAS, Moacir Fernando. As políticas públicas e as concepções de educação de jovens e adultos no Brasil no contexto da reestruturação capitalista. **Reflexão e Ação**, v.7, n.2, p. 7-78, jul./dez. 1999.

WEIDUSCHAT, Edith. **Marcha forçada: um estudo sobre práticas e representações do aluno do centro de educação de jovens e adultos de Blumenau/sc**. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

WERTHEIN, Jorge. **Educação de adultos na América Latina**. Tradução Anita Moraes. Campinas: Papirus, 1985.

YIN, **Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Tokell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANIOL, Luiza. **Metodologia de ensino individualizado**. 2. ed. São Paulo: EDART, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA QUE ESTUDAM NA ESCOLA REENCONTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS E O
REENCONTRO DE JOVENS E ADULTOS COM A
EDUCAÇÃO BÁSICA
ORIENTADOR: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
MESTRANDO: Humberto Vieira Farias

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

1. Data de nascimento: / /

2. Sua residência está localizada em qual bairro?

- (A) Cristo (B) Rangel (C) Valentina
 (D) Mangabeira (E) Alto do Matheus (F) Outro:

3. Com quantas pessoas você mora atualmente?(incluindo filhos, parentes e amigos)

- (A) Moro sozinho (B) Uma (C) Duas
 (D) Três (E) Quatro (F) Cinco
 (G) Seis (H) Outro:

4. Somando a renda e os benefícios recebidos das pessoas que moram em sua residência, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- (A) Nenhuma renda.
 (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00).
 (C) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 2.172,00).
 (D) De 3 a 4 salários mínimos (de R\$ 2.172,00 até R\$ 2.896,00).
 (E) Acima de 4 salários mínimos (R\$ 2.896,00).

5. Em relação a sua vida profissional atual, você:

- (A) Não trabalha.
 (B) Está empregado com carteira de trabalho assinada.
 (C) Está trabalhando sem carteira de trabalho assinada.
 (D) Encontra-se trabalhando por conta própria.
 (E) Encontra-se a procura de emprego.
 (F) Cuida da família e faz as tarefas domésticas.
 (G) Está aposentado e continua trabalhando regularmente.
 (H) Está aposentado.

6. Com que idade você começou a trabalhar?

- (A) Antes dos 14 anos. (B) Entre 14 e 16 anos. (C) Entre 17 e 18 anos.
 (D) Após 18 anos. (E) Nunca trabalhei (marcou aqui siga para a questão 13)

7. Qual o motivo que mais influenciou na sua decisão de trabalhar? (assinale apenas uma resposta)

- (A) Ajudar nas despesas da família (mãe, pai, irmão etc.).
 (B) Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.).
 (C) Satisfazer meus desejos (ganhar meu próprio dinheiro).
 (D) Adquirir experiência.
 (E) Outro:

8. Onde você trabalha atualmente ou trabalhou pela última vez?

- (B) No meu próprio negócio (com firma registrada e pagando impostos).
 (C) Na indústria.
 (D) Na construção civil.
 (E) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
 (F) Como funcionário público.
 (G) Como profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
 (H) Trabalho fora de casa em atividades informais (manutenção de computadores, pintor, eletricitista, encanador, instalador, feirante, ambulante, catador de reciclagem).
 (I) Trabalho em minha casa informalmente (manutenção de computadores, costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).
 (J) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro, arrumadeira, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro, acompanhante de idosos/as etc.).
 (K) Faço trabalho doméstico em minha casa.
 (L) Outro:

9. Quantos dias você trabalha por semana?

- (A) Um (B) Dois (C) Três (D) Quatro
 (E) Cinco (F) Seis (G) Sete

10. Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
 (B) De 11 a 20 horas semanais.
 (C) De 21 a 30 horas semanais.
 (D) De 31 a 40 horas semanais.
 (E) Mais de 40 horas semanais

11. Quanto você recebe de salário por mês?

- (A) Nenhuma renda.

- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00).
- (C) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 2.172,00).
- (D) De 3 a 4 salários mínimos (de R\$ 2.172,00 até R\$ 2.896,00).
- (E) Acima de 5 salários mínimos (R\$ 2.896,00).

12. Você contribui com seu salário para pagar os gastos da sua família?

- (A) Sim, pago uma parte dos gastos.
- (B) Sim, sou o único responsável pelo pagamento de todos os gastos.
- (C) Sim, apenas algumas vezes.
- (D) Não contribuo.

13. Em qual nível da educação básica você está estudando?

- (A) Nível Fundamental (1º grau)
- (B) Nível Médio (2º grau)

14. Você já estudou ao longo de sua vida em que tipo de escola?

- (A) Estudei apenas em escola pública.
- (B) Estudei apenas em escola particular.
- (C) Estudei parte em escola pública e parte em escola particular.
- (D) Estudei em outro tipo de escola. Qual?

15. Você já tinha estudado em outro curso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em outro momento da sua vida?

- (A) Sim, em um curso presencial nesta mesma escola.
- (B) Sim, em um curso presencial, mas em outra escola pública.
- (C) Sim, em um curso presencial, mas em escola particular.
- (D) Sim, num curso semipresencial dessa escola.
- (E) Sim, em um curso semipresencial, mas em outra escola pública.
- (F) Sim, em um curso semipresencial, mas em escola particular.
- (G) Não, é o primeiro curso da EJA. (Se marcou esta alternativa siga para a questão 17)

16. Você concluiu este curso?

- (A) Sim
- (B) Não

17. Qual o último ano ou série cursado por você antes de se matricular nesse curso semipresencial da EJA?

- | | | |
|-----------------------------|------------------------|------------------------|
| (A) 1º ano (alfabetização). | (B) 2º ano (1ª série). | (C) 3º ano (2ª série). |
| (D) 4º ano (3ª série). | (E) 5º ano (4ª série). | (F) 6º ano (5ª série). |
| (G) 7º ano (6ª série). | (H) 8º ano (7ª série). | (I) 9º ano (8ª série). |
| (J) 1º ano do médio. | (L) 2º ano do médio. | (M) 3º ano do médio. |

18. Quantos anos você ficou sem estudar antes de se matricular na EJA semipresencial?

- (A) Menos de 1 ano. (B) Entre 1 e 2 anos. (C) Entre 3 e 5 anos.
 (D) Entre 6 e 10anos. (E) Entre 11 e 15 anos. (F) Entre 16 e 20 anos.
 (G) Entre 21 e 25 anos. (H) Mais de 25 anos.

19. Quais motivos impediram o prosseguimento de seus estudos?(Marque uma resposta para cada item)

	Sim	Não
<u>Trabalho/ falta de tempo para estudar.</u>	(A)	(B)
<u>Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares.</u>	(A)	(B)
<u>Mudança de estado, município ou cidade.</u>	(A)	(B)
<u>Motivos pessoais: casamento / filhos.</u>	(A)	(B)
<u>Não me adequei ao modelo da escola</u>	(A)	(B)
<u>Não tinha interesse / desisti.</u>	(A)	(B)
<u>Senti-me discriminado(a) / Sofri agressão (física ou moral).</u>	(A)	(B)
<u>Dificuldades de entendimento dos assuntos estudados.</u>	(A)	(B)

20. Em que ano você se matriculou nesse curso semipresencial da EJA ?

R:

21. Motivos que fizeram você voltar a estudar?(Marque uma resposta para cada item)

	Sim	Não
<u>Satisfação pessoal.</u>	(A)	(B)
<u>Exigência da família.</u>	(A)	(B)
<u>Para conseguir um emprego.</u>	(A)	(B)
<u>Exigência para garantir meu trabalho atual.</u>	(A)	(B)
<u>Para progredir no meu emprego.</u>	(A)	(B)
<u>Para fazer curso profissionalizante e me preparar para o trabalho.</u>	(A)	(B)
<u>Conseguir entrar no mercado de trabalho.</u>	(A)	(B)
<u>Adquirir mais conhecimento para melhorar minha vida.</u>	(A)	(B)
<u>Fazer o ENEM (ou vestibular) para ter acesso ao ensino superior.</u>	(A)	(B)
<u>Ser mais respeitado pela sociedade.</u>	(A)	(B)

22. Quais os motivos que influenciaram a sua escolha de optar por um curso semipresencial para voltar a estudar?(Marque uma resposta para cada item)

	Sim	Não
<u>Posso fazer meus horários.</u>	(A)	(B)
<u>Facilidade de conseguir o certificado de conclusão.</u>	(A)	(B)
<u>Horário de funcionamento adequado a minha realidade.</u>	(A)	(B)
<u>Encontrei dificuldades para aprender nos cursos presenciais.</u>	(A)	(B)
<u>Posso me ausentar por alguns dias da escola.</u>	(A)	(B)
<u>Desejo concluir o mais rápido possível.</u>	(A)	(B)
<u>A escola é próxima da minha residência.</u>	(A)	(B)
<u>Não consegui vaga no presencial nessa ou em outras escolas.</u>	(A)	(B)
<u>Gostei da proposta diferenciada que me apresentaram.</u>	(A)	(B)

<u>Recebi boas referências de pessoas conhecidas.</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>
<u>Por ser diferente da realidade dos cursos presenciais.</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>

23. Quantas vezes você vem à escola por semana? (Cada turno que você frequenta deverá ser considerado, por exemplo: segunda manhã e tarde, contam como 2 vezes)

- (A) Uma (B) Duas (C) Três (D) Quatro
(E) Cinco (F) Seis (G) Sete (H) Outro:

24. Em quais períodos você costuma frequentar a escola?

- (A) Apenas no turno da manhã.
(B) Manhã e tarde.
(C) Manhã e noite.
(D) Manhã, tarde e noite.
(E) Apenas à tarde.
(F) Tarde e noite.
(G) Apenas à noite.

25. Por que você frequenta nesse(s) horário(s)? (Marque uma resposta para cada item)

	Sim	Não
<u>Disponibilidade de horários.</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>
<u>Dificuldades de transporte.</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>
<u>Questão de segurança.</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>
<u>Vou à procura dos professores que mais gosto.</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>
<u>Venho na companhia de outras pessoas</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>
<u>Servem a merenda nesse horário.</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>
<u>Tenho mais tempo para estudar e fazer as avaliações.</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>
<u>Possibilidade de fazer mais avaliações.</u>	<u>(A)</u>	<u>(B)</u>

26. Quantas avaliações você costuma fazer por semana? (faça uma média)

- (A) Uma (B) Duas (C) Três (D) Quatro
(E) Cinco (F) Seis (G) Sete (H) Outro:

27. Quanto tempo você fica em média na escola?

- (A) Menos de 1 hora. (B) Entre 1 e 2 horas. (C) Entre 3 e 4 horas.

28. Tendo como base o número de avaliações realizadas com sucesso e o número de disciplinas concluídas, você considera que está:

- (A) Em início de curso.
(B) Chegando a metade do curso.
(C) Já passou da metade do curso.
(D) Está concluindo o curso.

29. Facilitaria para você se os cursos semipresenciais funcionassem em horários alternativos?

- (A) Sim, caso funcionasse direto, sem pausas entre os turnos como acontece atualmente.
- (B) Sim, se fosse aberto todos os finais de semana.
- (C) Sim, se fosse aberto em alguns finais de semana a cada mês.
- (D) Sim, se fosse aberto 24 horas.
- (E) Não, os horários de funcionamento existentes atendem minhas necessidades.

30. Se fosse obrigatório o seu comparecimento algumas vezes por semana na escola, você conseguiria continuar estudando?

- (A) Sim, conseguiria sem problemas.
- (B) Sim, caso fosse apenas um dia por semana.
- (C) Sim, se fossem entre dois e três dias na semana.
- (D) Não, teria que abandonar meu curso.

31. Desde a sua matrícula no curso semipresencial, você já teve que se afastar da escola por algum tempo?

- (A) Sim, por um período entre um e três meses.
- (B) Sim, por um período entre quatro e seis meses.
- (C) Sim, por um período entre sete e nove meses.
- (D) Sim, por um período entre dez e doze meses.
- (E) Sim, por mais de um ano. Quanto tempo? R:anos
- (F) Não, nunca houve necessidade. (Se respondeu esta opção seguir para a questão 33)

32. O que teria motivado esse afastamento? (Marque uma resposta para cada item)

	Sim	Não
<u>Trabalho/ falta de tempo para estudar.</u>	(A)	(B)
<u>Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares.</u>	(A)	(B)
<u>Mudança de estado, município ou cidade.</u>	(A)	(B)
<u>Motivos pessoais: casamento / filhos.</u>	(A)	(B)
<u>Relacionamento ruim com os professores</u>	(A)	(B)
<u>Falta de recursos financeiros para me deslocar até a escola</u>	(A)	(B)

33. Qual a sua avaliação a respeito do curso semipresencial da EJA que você estuda?(Marque uma resposta para cada item)

	Sim	Não
<u>É fundamental para que eu possa continuar estudando.</u>	(A)	(B)
<u>Existe apenas para dar o certificado as pessoas</u>	(A)	(B)
<u>Tem o mesmo nível de exigência dos cursos presenciais</u>	(A)	(B)
<u>São mais fáceis e mais rápidos que os presenciais.</u>	(A)	(B)
<u>É possível aprender quando estudamos nesse tipo de curso</u>	(A)	(B)
<u>Aprende-se muito pouco.</u>	(A)	(B)
<u>Tem a mesma qualidade dos cursos presenciais que já estudei.</u>	(A)	(B)
<u>São de qualidade inferior em comparação com os presenciais.</u>	(A)	(B)
<u>Deveriam ser mais divulgados para atrair mais pessoas.</u>	(A)	(B)
<u>Deveriam acabar.</u>	(A)	(B)

**APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS DISCENTES DOS
CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA DA ESCOLA REENCONTRO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS E O
REENCONTRO DE JOVENS E ADULTOS COM A
EDUCAÇÃO BÁSICA
ORIENTADOR: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
MESTRANDO: Humberto Vieira Farias**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES

Conversa inicial para diminuir a inibição do entrevistado.

Relembrar os objetivos da pesquisa e agradecer o estudante por sua colaboração.

1. Solicitar do estudante um breve relato da sua história como pessoa e na educação escolar.
2. Expor os motivos que impediram permanência na educação escolar.
3. Apontar de quem foi o responsável direto para esse afastamento da escola.
4. Pedir que o estudante apresente os motivos que o conduziram de volta a escola.
5. Comentar as maiores dificuldades para voltar e se manter estudando?
6. A partir das suas experiências vivenciadas nos cursos presenciais e agora nos cursos semipresenciais, estudar num curso com formato semipresencial é uma necessidade ou uma opção?
7. Pedir para os estudantes comentarem:
 - 7.1 Se é possível aprender quando se estuda num curso semipresencial;

8. Sobre os professores:

8.1 Pelos professores que você já teve oportunidade de conhecer aqui nos cursos semipresenciais, todos costumam trabalhar de uma mesma forma?

8.2. Você costuma escolher os professores de determinadas matérias?

8.2.1 Quais são os critérios que você utiliza nessa escolha?

8.2.2 Independente das suas preferências, todos os professores que você já manteve contato estavam sempre dispostos a prestar as orientações de que você necessitava?

8.3 Os professores procuram conhecer a realidade que você vive e consideram o conhecimento de mundo que você já tem?

9. É possível interagir com outros colegas estudando num curso semipresencial?

10. Quais são os maiores problemas dos cursos semipresenciais?

11. Você recomendaria os cursos semipresenciais para outras pessoas?

APÊNDICE C – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Temos a satisfação de convidá-lo a participar da pesquisa OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS E O REENCONTRO DE JOVENS E ADULTOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, cujo objetivo principal é analisar os motivos que conduzem os jovens e adultos para estudar num curso com metodologia semipresencial na educação básica. Esperamos com que os resultados possam contribuir para os estudos sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, como também para o campo de discussões a respeito dessa modalidade da educação básica em âmbito estadual e nacional.

Essa pesquisa terá uma abordagem qualitativa. Para tanto será feita uma observação da dinâmica dos cursos semipresenciais, além da aplicação de questionário e realização de entrevistas como aqueles que voluntariamente aceitem participar do trabalho.

Trata-se de uma Dissertação desenvolvida por Humberto Vieira Farias e orientada pelo Prof. Dr. Timothy Denis Ireland do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, que se comprometem a todo o momento considerar o respeito pela dignidade humana para com todos os participantes dessa pesquisa como determina as normas da Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho nacional de Saúde.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Ressaltamos mais uma vez que a sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Você terá que relatar informações sobre sua história na educação, sua atuação pedagógica nos cursos semipresenciais da EJA e seus estudantes. o que poderá gerar algum constrangimento. Mas tal esforço será muito importante, pois o intuito dessa

pesquisa é contribuir para a melhoria da oferta e qualidade dos cursos semipresenciais da EJA, que segundo a legislação devem se pautar pelo respeito às condições e as especificidades daqueles que assim como você optam por eles para voltar à educação formal. Por isso é importante para nosso trabalho saber como vivem e qual a trajetória dos estudantes dos cursos semipresenciais da EJA.

O(s) pesquisador (es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados, seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração. Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo Humberto Vieira Farias e Timothy Denis Ireland, nos telefones: 88070633/ 3223-2245, nos endereços eletrônicos: humbertovieira@ig.com.br / ireland.timothy@gmail.com. E caso haja necessidade de qualquer denuncia ou reclamação sobre este estudo, deve-se entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – Telefone (83) 3216 7791 ou no endereço eletrônico: eticaccsufpb@hotmail.com.

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS E O REENCONTRO DE JOVENS E ADULTOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção do meu nome.

ASSINATURA: _____

LOCAL: _____ DATA: ____/ ____/ ____.

Timothy Denis Ireland

Humberto Vieira Farias

APÊNDICE D – QUADRO DAS TRANSCRIÇÕES RELEVANTES PARA RESPONDER AO PROBLEMA DE PESQUISA

ESTUDANTE	TRECHO DA TRANSCRIÇÃO
CARLOS	Agora mesmo, com 30 anos, voltei a estudar porque, como eu te falei, pelo meu trabalho: de poder, não, de jogar e estudar. Não tinha como. Hoje! Como as equipes grandes do futebol brasileiro já têm cursos, já têm escola dentro do seu clube, hoje a facilidade é maior para os atletas. Mas antes não tinha isso. E com o incentivo de, de amigos e com o decorrer de minha vida, eu fui vendo que o estudo era muito importante pra mim, até pra quando eu encerrar minha carreira.
CARLOS	Eu enxerguei que uma hora ou outra eu é, eu ia abandonar o futebol. E isso é, o futebol não é pra sempre. E a gente tem que tá preparado pra outras coisas da vida que vem: Então achei melhor voltar a estudar, e terminar meus estudos e quem sabe fazer aí uma faculdade de Educação Física, ou algo que venha nos ajudar, pra que a gente possa buscar algo mais nas nossas vidas.
CARLOS	A minha descoberta aqui na escola foi através de... de um amigo companheiro de profissão, que é Genivaldo. Que ele fez também aqui. E eu vi uma coisa bonita nele. Que ele estudando... Ele passando para nossos companheiros que não tinha terminado ainda de estudar, que era uma coisa boa. E isso eu vendo ele falando com outras pessoas. Daí, ele veio falar pra mim... Poxa, você não quer estudar? Tem uma escolinha aqui pertinho no bairro, que eu terminei lá. E isso aí foi uma injeção de ânimo pra que eu, eu pudesse voltar a estudar e tá na sala de aula hoje buscando algo na educação.
CARLOS	Se fosse de outro jeito? Acho que teria mais dificuldade. Até porque pelo o trabalho, né? Porque hoje você pode vir. Aqui você pode vir, você pode estudar em casa e pode vir só fazer as provas. Você leva os conteúdo pra casa. Naquele tempo, não. Você tinha que ir, tinha que estudar numa sala e tinha que fazer a prova, já durante a sala. Era muito mais tempo. Acho que esse curso vale muito a pena. Vai ajudar, como vem ajudando a muitas pessoas. Como eu vejo aqui na escola, pessoa até com idade mais avançada. Eu acho que a cada dia melhora cada vez mais.
CARLOS	Olha... Durante, durante as matérias, acho que não, porque assim, eu mesmo procuro me concentrar no que vou fazer. Cada um faz a sua parte, né? Eu costumo chegar e ler aquele conteúdo pra mim fazer a prova. Agora assim: se eu acho, a pessoa vai fazer a mesma prova, e se eles quiserem entrar em, vamos dizer, debate em uma matéria, possível, sim, da pessoa debater. De uma questão que você não teja entendendo... está sabendo mais... nessa maneira de ser sabe? De fazer a mesma prova e dialogar pra que possa tira dúvida um do outro...
CARLOS	Eu tava precisando de ter um curso como esse, de ter professores que te ajuda bastante no caso de assistir um DVD, no caso de você levar trabalho pra casa, pra você responder de acordo, baseado com a prova que você vai fazer, estudar com você, então eu acho que eu tava precisando disso. E graças a Deus deu, tá dando tudo certo!
CÍCERO	Sempre estudei em escola pública municipal. Mas eu nunca gostei muito do ensino porque o professor fala, fala e ninguém não entende nada. Ninguém se interessa. Já no semipresencial não: o pessoal vem, estuda direito, estuda um capítulo completo. Enquanto você na presencial, passa um ano estudando e não aprende praticamente nada.
CÍCERO	Aqui eu tenho mais tempo, posso vir quando quiser, terminar mais rápido possível. Posso realizar mais coisa nesse tempo.
CÍCERO	Você se concentra mais, porque, no presencial, você fica ali com aqueles alunos que você vê todo dia. Acaba se acostumando e entrando na brincadeira. Aqui, não. Aqui vem, fala com o professor. Você estuda sozinho pra sua prova. Você consegue se concentrar mais, seu rendimento escolar sempre é melhor.
CÍCERO	No presencial, é muito mais alunos dentro na sala. Ele não pode chegar e, e conversar com todos. Mas só com você assim não. Porque ele não vai dar preferência a um e deixar os outros sem. Aqui, se você chamar, ele vem. Quando tiver ocupado, ele fala com você, pede pra esperar um pouco. Fala com você, ele explica. Tudo direitinho. Tira um tempo pra você. Assim por diante.
CÍCERO	Além de eu me concentrar mais estudando, a pessoa chega aqui, o professor procura passar o assunto todo pra você. Você... E ele lhe ensinando, só você. E há poucas pessoas. Não tanto como no presencial. Você aprende mais, se concentra mais, foca mais naquilo.
DENISE	Fiz uma avaliação que fiz no Sintricom. É que antes o nome do Projeto era Sal da Terra de Alfabetização de Jovens e Adultos. No começo era fácil, era 15 alunos. Eu juntei 22 alunos. Era aluno que usava droga, que bebia. Deus me acuda! Mas eu consegui! Teve maior sucesso. Só que não foi pra frente, porque eu não tinha concluído o segundo grau, e, a Secretaria de Educação não me aceitou. Ainda ensinei uma semana. Foi tão bom!
DENISE	[...] primeiro eu já tinha aquela ideia, porque eu podia ensinar. Antes não tinha essa, burocracia. De, de só poder ensinar. Quem tivesse seu curso de professora... Aí então eu já tinha aquela capacidade de ensinar e não ligava pros meus estudos. O que eu aprendi já dava pra alfabetizar Entendeu? Aí eu fui levando... Por minha ideia mesmo! Fiquei com pena de mim mesmo, porque eu não tive um objetivo de levar pra frente meus estudos. Mas a gente chega lá. Eu tô viva ainda!
DENISE	Agora tenho, eu pretendo... (risos) Depois de uma certa idade, eu pretendo ainda ter uma profissão, de professora!
DENISE	Com certeza (inaudível), de ter mais idade, a maioria jovem. “Dona Denise pra cá, Dona Denise pra acolá”. Eu sinto que interajo com ele. Conheço alguns. Agora, mesmo, que tava fazendo prova ali. Eu cheguei e não tinha presenciado ele. E ele falou comigo. Eu já fiquei lisonjeada com isso. Ah!, com certeza. E eu sou muito fácil de fazer amizade com todo mundo. Principalmente se eu ver assim, esse carinho, esse aconchego, ser amável com todos.

DENISE	O aluno se sente tão valorizado, que ele valoriza também o professor. É bom, quando encontra um professor que explica direitinho. É bom demais. Dô maior ponto. Bota meus estudos pra frente.
DENISE	Vale a pena. Aprende, aprende, dependendo do professor. Eu achava que ia aprender alguma coisa de Biologia. Me pergunte alguma coisa de célula. Eu nem sabia o que era isso! Pode me perguntar sobre célula, protozoário... Esse colégio é o Máximo!
DOMINGOS	Hoje eu tenho 25 anos. Quando eu parei de estudar, eu tava com dezessete anos. Dezessete. O que aconteceu? Eu fiquei sete anos parado, sem nem tocar num livro. Então eu perdi esse tempo. Pra mim esse tempo todinho foi perdido. Então, hoje, eu quero recuperar o tempo que perdi. Eu não quero terminar o semipresencial pra ficar parado aqui, não; estacionar aqui não. Eu quero fazer curso. Eu quero, se possível faculdade. Eu quero isso. Eu não quero pegar só o diploma. Terminei o ensino médio... Não, eu quero ir mais além do que isso!
DOMINGOS	Dando entrevista... é... cantando... pro público em geral. Então, assim, a gente tem que ter uma educação, pra poder chegar em certos tipos de lugares. Pra poder falar com certos tipos de pessoas. Entendeu? E isso eu sei que, sem o estudo, você não vai ter como... Entendeu?
DOMINGOS	Eu tô querendo aprender. Realmente eu tô querendo aprender, e eu tô vendo que aprendi. Faz o que? Já faz 4 anos que eu tava fazendo o nono ano, por falta de tempo. Em duas semanas, eu fiz mais provas do que em 3 anos, que eu vinha pra cá. Frequentemente. Por quê? Porque eu não tinha tempo. E agora estou com tempo. Então eu, tô querendo aprender mais e, no mesmo tempo, procurar terminar o mais rápido que eu puder, pra poder fazer outras coisas também. Porque hoje em dia, tudo você tem que ter na vida. Você tem que ter pelo menos ensino médio, entendeu? “Você não vai aprender nada”. Mentira! Não aprende quem não tiver interesse. Quem tiver interesse, aprende!
DOMINGOS	Quando vai pro colégio pensando em conversar, fazer amizade. Isso é bom. Lógico que é isso bom. Fazer amizade é bom. Fazer amizade é bom. Mas quando você vai pensando em: vou pra lá, pra conversar com fulano, você perde o foco. Que o foco é estudar. Eu penso assim. Hoje eu penso assim. Antigamente, não! Talvez eu me prejudiquei também, por causa disso. Às vezes eu ia pro colégio... Esquecia que ia pra estudar e às vezes, ia conversar, fazer a prova. E hoje eu acho bom, o semipresencial, por causa disso. Porque a gente vai especificamente estudar, pra fazer a prova.
DOMINGOS	A compreensão do professor, ele ser compreensível que a gente tá aqui, que a gente tá fazendo o semipresencial, né? Semipresencial. Porque a gente não teve o tempo necessário pra poder estudar todo dia, vir todo dia. Que a gente, a maioria do pessoal que vem pra cá é porque trabalha, porque não tem tempo de estudar todo dia, certo? Então ele tem que compreender que a gente também não tem fora quem nos ensine algo ali. (inaudível) Dá o livro pra gente. A gente não tem quem tá perguntando. Ah! Pra aprender então o que a gente quer? Quer chegar na sala de aula, se a gente tiver uma dúvida. Quer o que? Que ele explique, que ele nos ajude. É isso. Então pra mim é isso aí, ele compreender isso. Que a gente precisa dele pra fazer a prova também. Às vezes até parece assim que, dá o assunto, dá o livro, ele vai só corrigir, certo? Mas não, né? Tem que ver que a gente precisa dele.
DOMINGOS	Eu tive uma experiência negativa. Não vou dizer o nome porque não vem o caso. Eu cheguei pra fazer a prova, e perguntei. Ela perguntou pra mim: “Estudou?” Fiz, estudei, só que tenho dúvidas. “Mas você não estudou?” Sim! mas não deu tempo, eu estudei em casa só. Então eu tenho dúvidas, tem que me ajudar, né? Não ajudou! O que era pra ajudar. Eu tive que me virar. Deu vontade de deixar a prova e ir embora pra casa. Mas eu fiz pra mostrar que tinha estudado. Eu tinha dúvidas não era na prova toda, mas em alguns assuntos da prova, entendeu? Mas ela não quis dar a ajuda necessária, né? Mesmo assim eu fiz a prova, mas não procuro mais esse professor!
FÁTIMA	É uma questão pessoal. É claro que a gente quer cada vez mais crescimento; nosso; né? (alguém cantando) Eu tenho meus filhos que tão vivendo as suas vidas; e eu, é claro, se eu tiver uma oportunidade de fazer um concurso publico, onde eu tenho 37 anos. Então eu, com o ensino médio concluído, eu tenho possibilidade de fazer um concurso publico aí na área de saúde, na qual eu gosto muito; que eu tenho uma, vamos dizer, afinidade muito grande né? Eu gosto muito da área de saúde.
FÁTIMA	Ah!... Já liguei pra todo mundo. Todo mundo que é da família que estão em todos os estados. Eu já comuniquei a todo mundo que voltei a estudar. Ficaram feliz da vida né? Que coisa boa, que maravilha: você tá fazendo o que deveria ter, nunca ter deixado de ter feito, não ter impedido de estudar por conta de... Porque a vida levou você a isso... Cuide de estudar, vamos pra universidade... quero ver uma doutora... quero ver uma engenheira... todo mundo assim... é de uma... assim... eu... eu... eu estou me sentindo assim... num outro nível. Eu tinha um nível de dona de casa, de secretária do lar, cuidadora de criança. E agora estou me sentindo uma estudante, a nível de me sentar em qualquer roda de amigos e me desenvolver como eles, sem nenhum problema. É na parte intelectual, discutir sobre assuntos do momento, coisas que aconteceram no passado, né? Eu me sinto assim.
FÁTIMA	Agora, quando meu filho fez quinze anos, fez em abril desse ano, eu me vi na necessidade de crescer intelectualmente. É pra mim, pro meu íntimo, eu preciso disso pra terminar, pra concluir minha história de vida. Vamos dizer assim: eu necessito disso, pra que eu me sinta realizada.
FÁTIMA	Sem receio nenhum, acho que é uma forma de nós adultos ou jovens que pararam pelo caminho. Uma forma esplendorosa de terminar seus estudos, como pessoal, para profissional, pra que, que queiram é... Seguir a parte profissional e que queiram simplesmente viver em uma... Ter uma vida social que não sinta-se envergonhada de está em um ambiente onde pessoa estejam conversando sobre um determinado assunto e você esteja vagando, se sentindo inferior das pessoas. Acho que é uma das formas que deixa as pessoas principalmente, as mulheres donas de casa, se sentindo inferiores.
FÁTIMA	Eu escolho meu tempo. Eu tenho um horaríozinho livre diante de minhas atividades diárias, corro na escola e faço minhas provas, onde eu posso concluir, né? Terminar os meus estudos e realizar o que interessa, tanto pra mim, eu acredito, quanto pra jovens, algum jovem que se perderam no tempo normal de estudo. Estão buscando esse tipo de escola, ensino, pra terminar mais rápido os seus estudos.
FÁTIMA	[...] ter um ensino que se adéqua ao nosso tempo disponível: é importantíssimo, porque o aluno tanto ele pode trabalhar fora, como diz a história, como pode ser uma dona de casa, ele tem um tempinho ali do seu e correr.

	Tem sempre pessoas disponíveis, o educador pra está lhe assessorando naquele momento
FÁTIMA	O aluno que precisar vem à procura, ele vem à busca de algo. O que ele vem buscar? Ele vem buscar conclusão de um ensino que ele parou no caminho e não teve condições de executar. E ele vem aqui. Busca de manhã, ele tem. À tarde, ele tem. À noite, ele tem. Então ele, ele procure o horário dele, né? Então assim... O semipresencial ele quer... Pras pessoas... Eu acho que ele executa muito bem, que é da orientação necessária pro alunado que vier procurar. E tá as portas abertas o dia inteiro; pra quem tenha disponibilidade de horário.
FÁTIMA	O processo dessa escola... É o que cabe no nosso tempo, porque nós fazemos o tempo, o nosso tempo. Porque ele não exige um tempo pra você terminar esses estudos, é de acordo de sua capacidade de está aqui. Isso é importante, no seu tempo. (FÁTIMA, 29 out. 2014)
FÁTIMA	Todas as vezes que eu senti necessidade de uma explicação, de um assunto que eu não tava compreendendo, tive sempre as mesmas. Todos foram sempre muito coniventes no momento, pra que eu saísse satisfeita com aquilo que eu vim procurar. Sem problema nenhum.
FÁTIMA	De repente, tenho um desestímulo de alguém, ou de um problema familiar e desestimula você a chegar até aqui. E quando você chega e vê que as pessoas estão preocupadas com você e com sua parte acadêmica, que quer você cresça, profissionalmente, estimula você a ter um, um, levanta o seu astral. Vamos dizer assim, sua vontade de estar mais presente.
GIL	O motivo foi um professor de Matemática meu. Simplesmente acho que ele não ia com minha cara; sei lá, com meu jeito quieto, que eu não sociabilizo com o pessoal da (ruídos externos e conversas – parada do entrevistado)... Não me sociabilizo com o pessoal da classe. Sempre fui muito quieto. Procurava estudar sozinho, eu tirava minhas duvidas. Quando tirava minhas duvidas com ele, ele simplesmente falava “tá aí no quadro... Não entendeu? Procure no livro!” E basicamente foi isso que eu meio que fui tomando abuso também. E foi contribuindo também para eu meio que me desinteressar e parar de estudar.
GIL	Estudar aqui não é uma necessidade. Porque eu poderia me inscrever em qualquer tipo de, qualquer outro colégio. Continuando nas aulas presenciais. Mas, no meu caso eu acho melhor tá fazendo isso. Porque eu faço como eu falei: eu faço meu horário, eu tenho meu tempo. Dá pra eu estudar livremente, sem nenhuma pressão, entende? Basicamente é isso. Dá pra você aprender melhor.
GIL	[...] quando eu vi a oportunidade que um colega meu falou pra mim: que, quando completasse 18 anos, você poderia ir, lá na escola Reencontro. Provas, só. Só provas. Estudar por si próprio. Foi isso que meio e motivou a vir. Porque daí eu vou saber o tipo de professor “vá que não vou com a cara do professor”. Basicamente eu ia aprender sozinho. Eles iam me passar conteúdo do livro tal, e aprender sozinho. Me desempenhar pra fazer aquela prova e passar.
GIL	Eu não mantive meus estudos, no outro tipo de colégio, porque eu achava que ia demorar demais, entendeu? O método de ensino, tipo: eles ficam, passam o conteúdo. Eles ficam vários, muito tempo naquele conteúdo, invés de pegar o outro. Ou não explicam direito um conteúdo, e já vai pular pra outro...
GIL	Eu posso fazer meus horários. O bom é isso: eu posso de manhã, tarde e de noite; a hora que quiser, entendeu? Basicamente foi isso que me motivou mais assim a voltar a estudar.
GIL	O que me motivou a vir pra cá foi o tempo e também a facilidade pra eu colocar as aulas no meu horário, fazer meu próprio horário no caso. Porque tem vez que eu posso sair de manhã, tem alguma coisa prá resolver, ou simplesmente tenho um médico, alguma coisa. Eu posso vir a hora que eu bem entender! Eu tenho tempo para fazer as coisas do meu jeito!
GIL	Vários professores já falaram comigo. Várias vezes fico conversando sobre outros assuntos, não só sobre a matéria. Vários procuram saber sobre a minha vida, como é que foi, como é que eu cheguei aqui, entendeu? Você se torna amigo do professor. Então meio que fica um elo, uma coisa mais fácil de você aprender também.
GIL	Poder chegar nele (no professor), ter um diálogo, tirar uma dúvida, entendeu? Você tipo quando está lá vivendo constantemente, com aquele professor, tipo fazendo prova, você tem que criar um elo, vamos dizer assim. Não pode ficar uma coisa, tipo só vou pegar o conteúdo, fazer a prova e pronto, Entendeu? Tipo só quer vir fazer prova e pronto. Aí, acaba tirando notas ruins, acaba não tirando dúvidas por muitas vezes ser tímido, entendeu? Já quando o professor procurar manter uma amizade, uma relação assim com aluno, fica mais fácil dele aprender, dele vir tirar dúvidas possivelmente.
JANE	O professor de Artes passou um trabalho de poemas, pra eles pesquisar. E ninguém escutava o que ele falava. O professor tava invisível. Eu queria prestar atenção, e não conseguia escutar nada. Uma bagunça maior do mundo na sala. Só tratava o professor que nem um lixo. Não tava nem aí. Aí eu digo: eu vi pra essa escola? Nunca! Nem amarrada. Aí, não fui mais não!
JANE	Ave Maria! Deus me livre! É um estresse total, (Risos Altos) porque a mentalidade da gente é uma coisa... E das meninas é outra. As meninas novinhas é outra: pra conversar, escutar música, falar sobre namorado: fiquei com fulano, fiquei com beltrano. E depois... E a gente que tá com seus vinte anos igual eu tô agora? Tenho minha vida. Minha cabeça é totalmente diferente.
JANE	Eu saía de uma hora de casa pra escola. Quando chegava lá, tava faltando a primeira, segunda, terceira aula. Só vai ter a quarta, quinta e sexta aula. Eu perdia o tempo todo, no lugar que tava resolvendo as outras coisas. Aí foi isso que fez eu não continuar!
JANE	Eu fui numa sexta-feira. Tinha bem pouquinho gente. Ainda consegui pegar alguma coisa. Ele explicando... Teve aula de inglês. Aí, eu fui no sábado. Também foi muito bom, no sábado. Essa escola é assim mesmo, tem pouca gente. As pessoas que foram foi a que queria aprender. Aí, tudo bem. Tá bom aqui demais. Aí, quando eu fui na segunda-feira, menino do céu; aí não tinha nem onde eu me sentar, de tanta gente que tinha na sala de aula. Aí eu fui pedir uma cadeira e uma mesa lá, pra poder colocar no cantinho pra sentar. Quando eu me sentei, não era o povo tudo aff... As caras... Só Jesus na causa. Gente, palhaçada, uns homens, tudo com palhaçada. As mulheres só falava pornografia com os homens. Parecia que eu tava numa sala de filme pornô.
JANE	Chocou. Ave Maria! Fiquei horrorizada. Não! Era falando de... de... de facção. De não sei o quê... só coisa... só coisa ruim... o professor explicando, e ninguém deixava escutar a aula.
JANE	O professor de Inglês foi falar, foi fazer uma pergunta, eles diziam outras coisas que não tinha nada a ver. Só

	coisas pornô, pro professor dizer em inglês o que significava. Só coisa que não tinha nada a ver.
JANE	Tudo que você vai fazer hoje no mercado. Se você vai fazer um curso, um curso de cozinha... Eu fui fazer um curso de cozinha, lá no SENAI... pagando... SENAC, SENAI, SENAI mesmo. Pagando, eu só podia fazer o nível 1, que era o básico. Porque meu ensino era... Eu não tinha nem o fundamental completo, pra poder eu ter, eu conseguir fazer os outros cursos. Eu preciso ter fundamental completo, e ter o médio, bem dizer. Ela falou lá que pelo menos o fundamental, eu poderia fazer alguns cursos. Mas com certeza, pra poder ser uma cozinheira, uma chefe de cozinha, eu tinha que ter estudo. Porque sem estudo eu vou pra onde? Não vai pra lugar nenhum. A pessoa sem estudo... Eu gosto muito de cozinha. Aí a gente tava pensando em abrir um restaurante. Aí eu disse: não. Mas pra abrir um restaurante; eu tenho que ter um certificado tudo direitinho. Eu quero ter tudo direitinho, né? Eu gosto das minhas coisas tudo direitinho e organizada. Aí foi... E eu fui fazer esse curso. Aí ela disse: não, a senhora não pode fazer não. Porque não tem nem o fundamental completo. Só pode fazer o nível 1. O que era? O que eu já sei fazer: cozinhar arroz, feijão... (Risos altos)
JANE	Eu fui vendo que não era bem por aí não. Não tinha futuro ficar só pra mim, só ficar em casa, cuidando de casa, marido, filho, fazendo só as vontades, que não valia a pena, tá entendendo? Aí eu peguei, botei na cabeça de estudar. Eu vou estudar. Aí, como fazia muito tempo que eu tinha vontade de fazer o supletivo.
JANE	Eu faço meu horário dá certo pra mim. Não daria certo se viesse todos os dias; tendo que ir todos os dias. Aí não dava certo não. O tempo não ia dá, não; por que três, né? Eu não ia largar, deixar meus filhos largados, jogados pra ir pra escola, porque em primeiro lugar estão eles, livres. Eu tenho que assumir com as minhas responsabilidades. Depois aí vem eu. Aí pronto, o resto é que vem depois mesmo. O resto é resto.
JANE	[...] aqui não tem tumulto, cada um estuda e pega a sua prova. Tá lá... em voz em silêncio, né? Cada um dentro do assunto, ninguém fica atrapalhando os outros não. Nas outras salas de aula, ninguém pega nada não. Não tem como não. Os alunos não deixam, não. (risos) Os professores, não sei como eles aguentam. Deus me livre! Queria não. A tortura, aquilo ali. Coitada. (risos) Coitados dos professores, um estresse só. Nam! Deus me livre que eu não quero ser nunca ser professor!
LUCIANO	Logicamente eu quero ganhar tempo, não faltar com a verdade.
LUCIANO	Recuperar o tempo que eu perdi pra entrar no nível superior. Quer dizer que, se eu fosse fazer no presencial, só o meu fundamental iria demorar dois anos; o médio um ano e meio. Três anos e meio... Continuar sem estudo nenhum. No meu ver, minha rotina, meu tempo... Daria sim... Fica uma rotina muito estressante. Ou eu, em si abdicaria de um dos meus serviços ou praticamente me dedicaria a meu trabalho, e não aos estudos. Cem por cento comprovado, porque eu acho que seria inviável.
LUCIANO	[...] é prazeroso fazer o semipresencial aqui. Eu tô resgatando muita coisa! Com toda certeza, pra mim está sendo a melhor experiência da minha vida aqui!
LUCIANO	Quando eu estudei presencialmente, era o ano todinho. Não aguentava mais. É como eu disse, a pessoa vai tão desmotivado pra sala de aula, que a pessoa não aprender, vai decorando. Ninguém vai tirar aquilo de você, não. O decorar você já esquece. Eu chegava muito cansado. Um EJA convencional, seis meses, tempo... Do desgaste. Eu não iria me adequar mais hoje. Ainda bem que tem o EJA semipresencial.
LUCIANO	É um ponto a favor. Excelente. Assim passa o dia todo trabalhando. Assim, a gente mesmo que trabalha não tem horário pra gente. A gente tá fazendo uma coisa aqui, e aparece pra gente ganhar um extra no mundo capitalista que a gente vive hoje. O que acontece: eu posso a tarde, eu assimilo algum conteúdo, mas eu vou à noite. E assim vai. E assim pra quem é o trabalhador que quer, assim, crescer um pouco mais.
LUCIANO	No semipresencial, os alunos que ditam o ritmo. Se eu quiser, vamos dizer assim, em dez dias fazer o fundamental, eu posso fazer, eu tenho capacidade e tenho estudado muito e posso fazer. Como também, se eu quiser demorar um ano, dois anos, como no presencial, seis meses pra concluir uma série, mais seis meses, não tem um cronograma pra ser seguido de aula. É a gente que dita o ritmo. Se eu quero fazer português, eu faço, história em casa, eu posso ficar tranquilamente!
LUCIANO	Quando eu conheci aqui, não sabia que o nome era semipresencial. Disseram: “Você vai lá faz as provas de todo jeito” Não sabia que era tão assim desse jeito, não. Até na primeira prova do sexto ano, que era assunto que eu lembrei que foi pelo livro, não. Nem vi. Eu disse, ah! É de todo jeito. Eu fiz, como diz, na raça mesmo. Eu obtive um sete, lembro como hoje. Eu tive que rever muitos conceitos. Estudar mais, tirar dúvidas com os professores, pra poder melhorar meu desempenho. “Não é como diz assim, não”. “O negócio lá é pegar o certificado”. Mas não é, mesmo!
MARIA JOSÉ	Não tinha com quem deixar minha filha. Trazer ela era difícil. A casa era distante e, no inverno, era muito... era difícil trazer ela. Aí, eu esperei ela crescer mais um pouquinho. Aí, voltei a estudar. Mas, aí ela tinha dificuldade porque adoecia. Tudinho aí. Deixei!
MARIA JOSÉ	Não tinha com quem deixar minha filha. Trazer ela era difícil. A casa era distante e, no inverno, era muito... era difícil trazer ela. Aí, eu esperei ela crescer mais um pouquinho. Aí, voltei a estudar. Mas, aí ela tinha dificuldade porque adoecia. Tudinho aí. Deixei!
MARIA JOSÉ	[...] muitos colegas meus estudaram comigo desde a infância. Hoje têm um trabalho, terminaram os estudos. Eu não tenho nada! (ênfase) Não tenho emprego, eu não tenho curso, eu não tenho nada. Eu deixei assim muito de lado. Aí, hoje em dia eu penso, e olho pros meus filhos... Eu disse; não! Que exemplo eu vou da a eles? Quando eles forem maior... Se eu não terminei os estudos... não tenho emprego... vou ficar sempre tendo meu marido?
MARIA JOSÉ	Eu descobri, através do marido da minha tia. Um sobrinho dele terminou aqui também. Aí, ele pegou— conversando comigo— “porque você não voltar a estudar?” Não sei o que? Eu não. Eu queria, mas ir todo dia é muito complicado. Ele foi... “Não! Tem um colégio ali no bairro Contradição que você faz só a prova!” Aí eu vim atrás, com Patrícia. Aí, aí a gente se inscreveu. Pronto!
MARIA JOSÉ	Às vezes a gente chega triste, com algum problema que teve, né? Aí os professores começam a conversar tudinho. E assim. Você acaba conquistando um amigo, né? Isso é bom! (MARIA JOSÉ, 08 out. 2014)
MIGUEL	Voltei por precisão, visse? Até porque o mercado de trabalho está muito exigente. Necessidade mesmo. Porque, vou te contar: o mercado de trabalho está exigindo muito.
MIGUEL	Voltei à noite, (inaudível) por causa do trabalho, a hora muito avançada, trabalho muito estressante, porque eu trabalhava com o quê? O público. Aí, pronto! Supermercado... trabalhava com o público. Era super, super, supercarregado, chegar. Tinha hora pra pegar, mas de largar não tinha. Aí... Isso aí me prejudicou muito nos estudos. Vinha reprovando. Parei devido o trabalho.

MIGUEL	O senhor sabe que a ausência em si, pra quem fica não no semipresencial, mas em sala de aula, né? A pessoa faltando, faltando é reprovado por falta. (batida na mesa). Não reprova por falta? E lá, não! Aí tem essa vantagem, entendeu? Então.
MIGUEL	A escola é bom, que você tem opção. Você pode vir pela manhã, pode vir a tarde, pode vir a noite. Você escolhe: se quiser fazer prova à tarde, quiser fazer prova à noite. Ajuda muito. Quando você tem tempo! Quando não tem, complica. Entendeu? Acho que a maior dificuldade é quando a pessoa em si, trabalha.
MIGUEL	Tratamento, né? Respeito, né? Isso é fundamental. E a demonstração de confiança no ensino, fica seguro, né? Vê. você vê quem ensina direitinho, dedicado, tem paciência, ensina direitinho. Você erra aqui... Não... venha cá, ajeita e coisa e tal. Não é assim. Tem aquela paciência, tem jogo de cintura. Ajuda muito, é muito importante um professor dedicado.
MIGUEL	Uma atitude muito boa, muito bonita, foi do professor de filosofia. Como é o nome dele? Cheguei assim à noite, fiz a prova dele não passei, né? Ai, já vim pra escola triste. Aí, não passou em filosofia? Passei não, a matéria era muito difícil, complicada. E o professor ouvindo! Tirei uma péssima prova, uma péssima, péssima, péssima nota. Não gostei! E aí? E filosofia é muito difícil e complicado. Acho que vou ficar em filosofia e não vou conseguir passar não. Ele ouviu e disse: “Epa, rapaz... não. Você é um excelente aluno e tem capacidade de passar sim. E continue, entendeu?” Isso aí foi na hora que ia desistir, ele chegou com palavra positiva. Então quando o professor vem com palavra positiva, ajuda muito o aluno. É fundamental. Isso incentiva o aluno.
MIGUEL	Alguns professores são frios e carrancudos e aplica a prova e te vira. Muitas vezes, sai. Muitas vezes, sai. “Não estudou não tem apostila?” É bem grosseiro: “Não tá com apostila aí, estuda a apostila aí e faz a prova. Se sabe, sabe”. Muitas vezes, sai, despreza, deixa o aluno lá fazendo a prova. Tem uns que agem dessa forma. E isso é ruim pra escola. Sem dúvida... é ruim para o semipresencial. Ou seja, ao invés de cativar o aluno, né?, deixa o aluno mais triste.
SALUSTIANO	Vendo o meu lado, assim... Minha rotina é o seguinte: eu acordo 4 horas da manhã e... Começo a trabalhar... 4 horas da manhã... 2 horas da tarde, eu paro pra almoçar. Nesse intervalo, eu leio um pouquinho o livro e dou uma carreirinha pra vir pro colégio. E daí faço a prova e volto pra trabalhar de novo, vou parar de 10 horas da noite. É uma jornada longa e, às vezes, você desanima um pouco. Eu não tenho tempo pra cursar um ensino normal.
SALUSTIANO	O desejo de voltar, meu amigo, foi quando eu comecei a ver as oportunidades passar na minha frente. E e eu não consegui agarrar por não ter uma formação!
SALUSTIANO	Eu me sinto melhor hoje, assim, do que era antigamente: me sinto mais capacitado, vamos dizer assim. O que fazia falta em mim, de não ter terminado... já tá como tivesse chegando assim, entendeu? Eu aprendi mais, e tá caminhando, né? Tentando, pois é. Mas eu me sinto mais valorizado e aprendi mais. Sei que me sinto mais habilitado.
SALUSTIANO	Hoje em dia, meus filhos, né? Olhei pra trás e vi que meus filhos, é, tão praticamente terminando o fundamental. Um já terminou o fundamental, outro encaminhando pra terminar o médio, e o outro tá findando o fundamental. Quando eu olhei, eu disse: pera aí... Meus filhos vai, né? Vai olhar pra trás e vai dizer... que... vai ficar meio complicado, assim... cara! Eu achei né? E daí eu disse: não, vou voltar. E a dificuldade também de, tipo na minha área, preciso mais me especializar. Eu não trabalho com oficina, não trabalho mais. Mas trabalho no ramo de massa, de pão, né? E ter uma padaria... você precisa se reciclar. E pra isso, você é bom ter o ensino completo, que vai facilitar.
SALUSTIANO	Eu chego pra fazer a prova, às vezes eu tô em dúvida. Aí, quando o professor chega pra mim e diz: “Olha, você tem dúvida? Vamos tirar aqui a dúvida, tal”. Isso aí já vai fazer a diferença, porque eu vou esclarecer minha dúvida naquela hora ali. Com certeza, eu vou tirar uma nota melhor do que se eu fosse fazer... É sem ter tirado aquela dúvida. Então... Esse é o critério assim, pra mim. Eu escolho os professores que agem dessa forma comigo!
SALUSTIANO	Você precisa se dedicar muito, mesmo nesse pequeno intervalo que eu tenho de estudo. Mas eu tenho aprendido bastante, tenho aprendido bastante e principalmente quando a gente arruma, quando a gente encontra professores que, que é bastante chegado assim, que ele tem aquela vontade de ensinar! (ênfase)
SALUSTIANO	Ao chegar e ter uma experiência negativa, eu vou já direcionado a outro, pra não... Porque, quando acontece uma coisa dessa aí, é difícil pra mim continuar nos estudos. Quando acontece um negócio desse aí, eu já fico um pouco abalado. Assim... Eu fico lamentando. Quando acontece uma coisa dessa, eu fico lamentando, por não ter terminado. Fico olhando pra trás assim. Eu poderia não ter trabalhado, mas ter estudado, pra terminar logo, pra não passar por aquela situação que tá passando naquela hora. Mas aí é fases da vida que você quer relevar e erguer a cabeça!
URBANO	É o caso EJA. Muito importante, muito importante mesmo. Se não fosse EJA semipresencial na minha vida, eu não estudava!
URBANO	Não tinha condições: conciliar tempo, entendeu? Trabalho ao mesmo tempo, não tem condições! e o EJA semipresencial está me proporcionando isso!
URBANO	O pensamento é... Eu sou sincero, ao senhor. Eu sou aluno do semipresencial... Não! Vou fazer prova tal e tal. Vou aí, fiz a prova... Beleza... Quero meu certificado. O pensamento de todos alunos que eu acho que tá aqui. É por isso, entendeu? Mas, se eu tivesse a opção de voltar atrás e tentar estudar, pra valer mesmo, eu estaria na escola normal. Mas essa escola é boa também, o EJA semipresencial é muito, muito boa mesmo. Aprende, aprende. Agora, só que depende do aluno. Entendeu?
URBANO	Sem o ensino médio, professor, eu não vou poder. Pronto, no meu caso, eu queria fazer um curso e não pude fazer o curso. Por quê? Porque não tinha ensino médio completo!
URBANO	Já vivenciei hoje, com o professor de Biologia. Nós tava falando sobre a epidemia. Não é epidemia. É o vírus ebola. Quer dizer, foi um assunto que começou assim do nada e tornou na sala de aula. Um assunto que realmente a gente tem que viver aquele medo, aquele, aquela ação. Quer dizer, eu entrei com um assunto, ele foi muito atencioso comigo, falando comigo. E lá se tornou uma conversa em grupo. Quer dizer, todos alunos tavam prestando atenção ali: eu, o professor de Matemática, o nosso colega que tava atrás também, tudo participou. Quer dizer, isso é o que? É a comunidade, entendeu? Pra estudar. Estudamos o vírus ebola!
URBANO	Pra um aluno se sentir à vontade na sala de aula, a gente tem que ter o carinho do professor. Tem que ter o acolhimento do professor, entendeu? Ele tem que chegar assim: “E aí, como tá a vida, não sei o quê. Mas

	<p>rapaz, não sei o quê. Mas você não veio ontem, não sei o quê”. É aquilo que eu falei pro senhor, tem que acolher o aluno, pra poder o aluno não ficar despercebido, ficar como é que se diz? Ficar a vontade. Aí, você faz uma prova cem por cento. Professor tô entendendo isso não. “Tá não? Eu explico, tal, tal, tal”. Eu não entendi. Ele explica de novo, pow! Isso pra gente é uma satisfação, porque a gente já não tem em casa, não tem um, não tem um educador em casa. A gente joga, procura a escola e à escola não dá aquele super... A gente vai recorrer a quem?</p>
URBANO	<p>Tem professores mesmo que eles se preocupa com o seu dia a dia: “por que você não veio ontem? Por que você faltou ontem?” A gente tá vendo que eles estão preocupado com a gente, entendeu? (bate na mesa com um papel) Hoje mesmo o professor de Matemática falou comigo: “Rapaz você sumiu? Por que não veio fazer as provas?” Não sei o que. Realmente eu tive um contratempo, aí não deu pra ir. Professor: “mas rapaz, não pare não, foque” Quer dizer, esse professor, ele quer o meu bem, entendeu? Tá preocupado comigo. Com certeza, isso é uma injeção de estímulo pra qualquer um aluno, qualquer um aluno. Se teu professor chegasse e assim: “por que você não veio ontem? Mas rapaz, vamos focar, vamos estudar” Não sei o que. Eu juro ao senhor que todos os alunos vinham todos os dias, todos os dias e... Agora tem professor que, vamos dizer assim, eu vim hoje, e daqui a uma semana não vim. Eles não procuram saber. Quer dizer, não é da sociedade, não é preocupação dele, entendeu? Mas eu noto que tem professores que pergunta, por que você não veio: “Tava desaparecido”. Quer dizer, esse professor tá interessado nos nossos estudos, entendeu? Tá dando uma injeção.</p>
URBANO	<p>A questão é o seguinte. É só a questão é vários métodos de professores... entendeu?, de dar aula. Tem professores que se preocupam com aluno. Beleza, tranquilo. Agora tem outros. Vai fazer a prova, senta aqui, tal. Estudou? Estudei. Tum... Faça a prova e tchau. Agora que tem outros não. E aí, vamos estudar, vamos passar aqui o resumo, não sei o quê, tal. Tá disposto a fazer a prova? (inaudível) Tô... (inaudível) Vamos de novo. Tem uns professores que são assim. Tem outras que a gente chega, e aí sentou, você vai fazer a prova? tá... vai ... (inaudível) Toma a prova. Quer dizer, é um fator negativo.</p>

**APÊNDICE E – QUADRO CONTENDO TRANSCRIÇÕES QUE AJUDARAM A
CONSTRUIR A DEFINIÇÃO DE TEMPO**

SUJEITO	TRANSCRIÇÕES
E ₁	Tempo prá mim é assim, eu poder fazer as coisas. Como é que se diz? Do meu jeito!
E ₃	Tempo é o que eu tenho, é para resolver os problemas, cuidar da casa, dos meninos, ir para o médico! O tempo que eu tenho disponível é para estudar.
E ₇	O tempo é o senhor da razão. É através dele, que descobrimos o sentido de nossas decisões.
E ₇	O tempo é algo muito valioso, pois ele passa rápido e é curto para a realização de tantos sonhos e desejos.
E ₁₀	O tempo para mim, eu imagino, assim. Como um trem sem volta, sabe? Você só pode ir para frente, se você perder uma oportunidade, que vai levar você a um patamar melhor. Ele não volta!
E ₁₁	O tempo hoje pra mim é tudo! É fundamental prá tudo!
E ₁₁	O tempo hoje, pra mim, é a coisa mais preciosa que eu tenho! Infelizmente, por não ter concluído o estudo, aí foi uma questão minha de passado, aí tô pagando pelos meus erros do passado. Hoje, eu tenho que dedicar um tempo da minha vida ao trabalho. Hoje meu tempo é curto, curtíssimo de estudo! Quando na época que eu pude, deixei de aproveitar meu tempo. Hoje meu tempo de estudo é curto, costumo dizer que o tempo é tudo. É tudo mesmo!
E ₁₁	Se eu pudesse, o máximo de tempo que eu pudesse. Eu esticaria o tempo. Hoje para o que eu quero não dá!
E ₁₂	Com o tempo, a gente tem muita coisa pra fazer. Quer fazer muita coisa. Paralela ao estudo. Aí foca mais nisso, do que nos estudos! Eu desleixei com o tempo, acabei não usando esse tempo, usando em coisas paralelas ao estudo...

APÊNDICE F – QUADROS COM AS TRANSCRIÇÕES AGRUPADAS NAS TRÊS SUBCATEGORIAS

TEMPO DO ESTUDANTE

ESTUDANTE	TRECHO DA VERBALIZAÇÃO TRANSCRITA
CARLOS	Agora mesmo, com 30 anos, voltei a estudar porque, como eu te falei, pelo meu trabalho: de poder, não, de jogar e estudar. Não tinha como. Hoje! Como as equipes grandes do futebol brasileiro já têm cursos, já têm escola dentro do seu clube, hoje a facilidade é maior para os atletas. Mas antes não tinha isso. E com o incentivo de, de amigos e com o decorrer de minha vida, eu fui vendo que o estudo era muito importante pra mim, até pra quando eu encerrar minha carreira.
CARLOS	Eu enxerguei que uma hora ou outra eu é, eu ia abandonar o futebol. E isso é, o futebol não é pra sempre. E a gente tem que tá preparado pra outras coisas da vida que vem: Então achei melhor voltar a estudar, e terminar meus estudos e quem sabe fazer aí uma faculdade de Educação Física, ou algo que venha nos ajudar, pra que a gente possa buscar algo mais nas nossas vidas.
CÍCERO	Sempre estudei em escola pública municipal. Mas eu nunca gostei muito do ensino porque o professor fala, fala e ninguém não entende nada. Ninguém se interessa. Já no semipresencial não: o pessoal vem, estuda direito, estuda um capítulo completo. Enquanto você na presencial, passa um ano estudando e não aprende praticamente nada.
DENISE	Fiz uma avaliação que fiz no Sintricom. É que antes o nome do Projeto era Sal da Terra de Alfabetização de Jovens e Adultos. No começo era fácil, era 15 alunos. Eu juntei 22 alunos. Era aluno que usava droga, que bebia. Deus me acuda! Mas eu consegui! Teve maior sucesso. Só que não foi pra frente, porque eu não tinha concluído o segundo grau, e, a Secretaria de Educação não me aceitou. Ainda ensinei uma semana. Foi tão bom!
DENISE	[...] primeiro eu já tinha aquela ideia, porque eu podia ensinar. Antes não tinha essa, burocracia. De, de só poder ensinar. Quem tivesse seu curso de professora... Aí então eu já tinha aquela capacidade de ensinar e não ligava pros meus estudos. O que eu aprendi já dava pra alfabetizar Entendeu? Aí eu fui levando... Por minha ideia mesmo! Fiquei com pena de mim mesmo, porque eu não tive um objetivo de levar pra frente meus estudos. Mas a gente chega lá. Eu tô viva ainda!
DENISE	Agora tenho, eu pretendo... (risos) Depois de uma certa idade, eu pretendo ainda ter uma profissão, de professora!
DOMINGOS	Hoje eu tenho 25 anos. Quando eu parei de estudar, eu tava com dezessete anos. Dezessete. O que aconteceu? Eu fiquei sete anos parado, sem nem tocar num livro. Então eu perdi esse tempo. Pra mim esse tempo todinho foi perdido. Então, hoje, eu quero recuperar o tempo que perdi. Eu não quero terminar o semipresencial pra ficar parado aqui, não; estacionar aqui não. Eu quero fazer curso. Eu quero, se possível faculdade. Eu quero isso. Eu não quero pegar só o diploma. Terminei o ensino médio... Não, eu quero ir mais além do que isso!
DOMINGOS	Dando entrevista... é... cantando... pro público em geral. Então, assim, a gente tem que ter uma educação, pra poder chegar em certos tipos de lugares. Pra poder falar com certos tipos de pessoas. Entendeu? E isso eu sei que, sem o estudo, você não vai ter como... Entendeu?
FÁTIMA	É uma questão pessoal. É claro que a gente quer cada vez mais crescimento; nosso; né? (alguém cantando) Eu tenho meus filhos que tão vivendo as suas vidas; e eu, é claro, se eu tiver uma oportunidade de fazer um concurso publico, onde eu tenho 37 anos. Então eu, com o ensino médio concluído, eu tenho possibilidade de fazer um concurso publico aí na área de saúde, na qual eu gosto muito; que eu tenho uma, vamos dizer, afinidade muito grande né? Eu gosto muito da área de saúde.
FÁTIMA	Ah!... Já liguei pra todo mundo. Todo mundo que é da família que estão em todos os estados. Eu já comuniquei a todo mundo que voltei a estudar. Ficaram feliz da vida né? Que coisa boa, que maravilha: você tá fazendo o que deveria ter, nunca ter deixado de ter feito, não ter impedido de estudar por conta de... Porque a vida levou você a isso... Cuide de estudar, vamos pra universidade... quero ver uma doutora... quero ver uma engenheira... todo mundo assim... é de uma... assim... eu... eu... eu estou me sentindo assim... num outro nível. Eu tinha um nível de dona de casa, de secretária do lar, cuidadora de criança. E agora estou me sentindo uma estudante, a nível de me sentar em qualquer roda de amigos e me desenvolver como eles, sem nenhum problema. É na parte intelectual, discutir sobre assuntos do momento, coisas que aconteceram no passado, né? Eu me sinto assim.
FÁTIMA	Agora, quando meu filho fez quinze anos, fez em abril desse ano, eu me vi na necessidade de crescer intelectualmente. É pra mim, pro meu íntimo, eu preciso disso pra terminar, pra concluir minha história de vida. Vamos dizer assim: eu necessito disso, pra que eu me sinta realizada.
FÁTIMA	Sem receio nenhum, acho que é uma forma de nós adultos ou jovens que pararam pelo caminho. Uma forma esplendorosa de terminar seus estudos, como pessoal, para profissional, pra que, que queiram é... Seguir a parte profissional e que queiram simplesmente viver em uma... Ter uma vida social que não sintam-se envergonhada de está em um ambiente onde pessoa estejam conversando sobre um determinado assunto e você esteja vagando, se sentindo inferior das pessoas. Acho que é uma das formas que deixa as pessoas principalmente, as mulheres donas de casa, se sentindo inferiores.
GIL	O motivo foi um professor de Matemática meu. Simplesmente acho que ele não ia com minha cara; sei lá, com meu jeito quieto, que eu não sociabilizo com o pessoal da (ruídos externos e conversas – parada do entrevistado)... Não me sociabilizo com o pessoal da classe. Sempre fui muito quieto. Procurava estudar sozinho, eu tirava minhas duvidas. Quando tirava minhas duvidas com ele, ele simplesmente falava “tá aí no quadro... Não entendeu? Procure no livro!” E basicamente foi isso que eu meio que fui tomando abuso também. E foi contribuindo também para eu meio que me desinteressar e parar de estudar.
GIL	Estudar aqui não é uma necessidade. Porque eu poderia me inscrever em qualquer tipo de, qualquer outro colégio. Continuando nas aulas presenciais. Mas, no meu caso eu acho melhor tá fazendo isso. Porque eu faço como eu falei: eu faço meu horário, eu tenho meu tempo. Dá pra eu estudar livremente, sem nenhuma pressão, entende? Basicamente é isso. Dá pra você aprender melhor.
GIL	[...] quando eu vi a oportunidade que um colega meu falou pra mim: que, quando completasse 18 anos, você

	poderia ir, lá na escola Reencontro. Provas, só. Só provas. Estudar por si próprio. Foi isso que meio e motivou a vir. Porque daí eu vou saber o tipo de professor “vá que não vou com a cara do professor”. Basicamente eu ia aprender sozinho. Eles iam me passar conteúdo do livro tal, e aprender sozinho. Me desempenhar pra fazer aquela prova e passar.
GIL	Eu não mantive meus estudos, no outro tipo de colégio, porque eu achava que ia demorar demais, entendeu? O método de ensino, tipo: eles ficam, passam o conteúdo. Eles ficam vários, muito tempo naquele conteúdo, invés de pegar o outro. Ou não explicam direito um conteúdo, e já vai pular pra outro...
JANE	O professor de Artes passou um trabalho de poemas, pra eles pesquisar. E ninguém escutava o que ele falava. O professor tava invisível. Eu queria prestar atenção, e não conseguia escutar nada. Uma bagunça maior do mundo na sala. Só tratava o professor que nem um lixo. Não tava nem aí. Aí eu digo: eu vi pra essa escola? Nunca! Nem amarrada. Aí, não fui mais não!
JANE	Ave Maria! Deus me livre! É um estresse total, (Risos Altos) porque a mentalidade da gente é uma coisa... E das meninas é outra. As meninas novinhas é outra: pra conversar, escutar música, falar sobre namorado: fiquei com fulano, fiquei com beltrano. E depois... E a gente que tá com seus vinte anos igual eu tô agora? Tenho minha vida. Minha cabeça é totalmente diferente.
JANE	Eu saía de uma hora de casa pra escola. Quando chegava lá, tava faltando a primeira, segunda, terceira aula. Só vai ter a quarta, quinta e sexta aula. Eu perdia o tempo todo, no lugar que tava resolvendo as outras coisas. Aí foi isso que fez eu não continuar!
JANE	Eu fui numa sexta-feira. Tinha bem pouquinho gente. Ainda consegui pegar alguma coisa. Ele explicando... Teve aula de inglês. Aí, eu fui no sábado. Também foi muito bom, no sábado. Essa escola é assim mesmo, tem pouca gente. As pessoas que foram foi a que queria aprender. Aí, tudo bem. Tá bom aqui demais. Aí, quando eu fui na segunda-feira, menino do céu; aí não tinha nem onde eu me sentar, de tanta gente que tinha na sala de aula. Aí eu fui pedir uma cadeira e uma mesa lá, pra poder colocar no cantinho pra sentar. Quando eu me sentei, não era o povo tudo aff... As caras... Só Jesus na causa. Gente, palhaçada, uns homens, tudo com palhaçada. As mulheres só falava pornografia com os homens. Parecia que eu tava numa sala de filme pornô.
JANE	Chocou. Ave Maria! Fiquei horrorizada. Não! Era falando de... de... de facção. De não sei o quê... só coisa... só coisa ruim... o professor explicando, e ninguém deixava escutar a aula.
JANE	O professor de Inglês foi falar, foi fazer uma pergunta, eles diziam outras coisas que não tinha nada a ver. Só coisas pornô, pro professor dizer em inglês o que significava. Só coisa que não tinha nada a ver.
JANE	Tudo que você vai fazer hoje no mercado. Se você vai fazer um curso, um curso de cozinha... Eu fui fazer um curso de cozinha, lá no SENAI... pagando... SENAC, SENAI, SENAI mesmo. Pagando, eu só podia fazer o nível 1, que era o básico. Porque meu ensino era... Eu não tinha nem o fundamental completo, pra poder eu ter, eu conseguir fazer os outros cursos. Eu preciso ter fundamental completo, e ter o médio, bem dizer. Ela falou lá que pelo menos o fundamental, eu poderia fazer alguns cursos. Mas com certeza, pra poder ser uma cozinha, uma chefe de cozinha, eu tinha que ter estudo. Porque sem estudo eu vou pra onde? Não vai pra lugar nenhum. A pessoa sem estudo... Eu gosto muito de cozinha. Aí a gente tava pensando em abrir um restaurante. Aí eu disse: não. Mas pra abrir um restaurante; eu tenho que ter um certificado tudo direitinho. Eu quero ter tudo direitinho, né? Eu gosto das minhas coisas tudo direitinho e organizada. Aí foi... E eu fui fazer esse curso. Aí ela disse: não, a senhora não pode fazer não. Porque não tem nem o fundamental completo. Só pode fazer o nível 1. O que era? O que eu já sei fazer: cozinhar arroz, feijão... (Risos altos)
JANE	Eu fui vendo que não era bem por aí não. Não tinha futuro ficar só pra mim, só ficar em casa, cuidando de casa, marido, filho, fazendo só as vontades, que não valia a pena, tá entendendo? Aí eu peguei, botei na cabeça de estudar. Eu vou estudar. Aí, como fazia muito tempo que eu tinha vontade de fazer o supletivo.
LUCIANO	Logicamente eu quero ganhar tempo, não faltar com a verdade.
LUCIANO	Recuperar o tempo que eu perdi pra entrar no nível superior. Quer dizer que, se eu fosse fazer no presencial, só o meu fundamental iria demorar dois anos; o médio um ano e meio. Três anos e meio... Continuar sem estudo nenhum. No meu ver, minha rotina, meu tempo... Daria sim... Fica uma rotina muito estressante. Ou eu, em si abdicaria de um dos meus serviços ou praticamente me dedicaria a meu trabalho, e não aos estudos. Cem por cento comprovado, porque eu acho que seria inviável.
LUCIANO	[...] é prazeroso fazer o semipresencial aqui. Eu tô resgatando muita coisa! Com toda certeza, pra mim está sendo a melhor experiência da minha vida aqui!
MARIA JOSÉ	Não tinha com quem deixar minha filha. Trazer ela era difícil. A casa era distante e, no inverno, era muito... era difícil trazer ela. Aí, eu esperei ela crescer mais um pouquinho. Aí, voltei a estudar. Mas, aí ela tinha dificuldade porque adoecia. Tudinho aí. Deixei!
MARIA JOSÉ	Não tinha com quem deixar minha filha. Trazer ela era difícil. A casa era distante e, no inverno, era muito... era difícil trazer ela. Aí, eu esperei ela crescer mais um pouquinho. Aí, voltei a estudar. Mas, aí ela tinha dificuldade porque adoecia. Tudinho aí. Deixei!
MARIA JOSÉ	[...] muitas colegas meus estudaram comigo desde a infância. Hoje têm um trabalho, terminaram os estudos. Eu não tenho nada! (ênfase) Não tenho emprego, eu não tenho curso, eu não tenho nada. Eu deixei assim muito de lado. Aí, hoje em dia eu penso, e olho pros meus filhos... Eu disse; não! Que exemplo eu vou da a eles? Quando eles forem maior... Se eu não terminei os estudos... não tenho emprego... vou ficar sempre tendo meu marido?
MIGUEL	Voltei por precisão, visse? Até porque o mercado de trabalho está muito exigente. Necessidade mesmo. Porque, vou te contar: o mercado de trabalho está exigindo muito.
MIGUEL	Voltei à noite, (inaudível) por causa do trabalho, a hora muito avançada, trabalho muito estressante, porque eu trabalhava com o quê? O público. Aí, pronto! Supermercado... trabalhava com o público. Era super, super, supercarregado, chegar. Tinha hora pra pegar, mas de largar não tinha. Aí... Isso aí me prejudicou muito nos estudos. Vinha reprovando. Parei devido o trabalho.
SALUSTIANO	Vendo o meu lado, assim... Minha rotina é o seguinte: eu acordo 4 horas da manhã e... Começo a trabalhar... 4 horas da manhã... 2 horas da tarde, eu paro pra almoçar. Nesse intervalo, eu leio um pouquinho o livro e dou uma carreirinha pra vir pro colégio. E daí faço a prova e volto pra trabalhar de novo, vou parar de 10 horas da noite. É uma jornada longa e, às vezes, você desanima um pouco. Eu não tenho tempo pra cursar um ensino normal.
SALUSTIANO	O desejo de voltar, meu amigo, foi quando eu comecei a ver as oportunidades passar na minha frente. E e eu não consegui agarrar por não ter uma formação!
SALUSTIANO	Eu me sinto melhor hoje, assim, do que era antigamente: me sinto mais capacitado, vamos dizer assim. O que

	fazia falta em mim, de não ter terminado... já tá como tivesse chegando assim, entendeu? Eu aprendi mais, e tá caminhando, né? Tentando, pois é. Mas eu me sinto mais valorizado e aprendi mais. Sei que me sinto mais habilitado.
SALUSTIANO	Hoje em dia, meus filhos, né? Olhei pra trás e vi que meus filhos, é, tão praticamente terminando o fundamental. Um já terminou o fundamental, outro encaminhando pra terminar o médio, e o outro tá findando o fundamental. Quando eu olhei, eu disse: pera aí... Meus filhos vai, né? Vai olhar pra trás e vai dizer... que... vai ficar meio complicado, assim... cara! Eu achei né? E daí eu disse: não, vou voltar. E a dificuldade também de, tipo na minha área, preciso mais me especializar. Eu não trabalho com oficina, não trabalho mais. Mas trabalho no ramo de massa, de pão, né? E ter uma padaria... você precisa se reciclar. E pra isso, você é bom ter o ensino completo, que vai facilitar.
URBANO	É o caso EJA. Muito importante, muito importante mesmo. Se não fosse EJA semipresencial na minha vida, eu não estudava!
URBANO	Não tinha condições: conciliar tempo, entendeu? Trabalho ao mesmo tempo, não tem condições! e o EJA semipresencial está me proporcionando isso!
URBANO	Sem o ensino médio, professor, eu não vou poder. Pronto, no meu caso, eu queria fazer um curso e não pude fazer o curso. Por quê? Porque não tinha ensino médio completo!

TEMPO DOS CURSOS

ESTUDANTE	TRECHO DA VERBALIZAÇÃO TRANSCRITA
MARIA JOSÉ	Eu descobri, através do marido da minha tia. Um sobrinho dele terminou aqui também. Aí, ele pegou— conversando comigo— “porque você não voltar a estudar?” Não sei o que? Eu não. Eu queria, mas ir todo dia é muito complicado. Ele foi... “Não! Tem um colégio ali no bairro Contradição que você faz só a prova!” Aí eu vim atrás, com Patrícia. Aí, aí a gente se inscreveu. Pronto!
CARLOS	A minha descoberta aqui na escola foi através de... de um amigo companheiro de profissão, que é Genivaldo. Que ele fez também aqui. E eu vi uma coisa bonita nele. Que ele estudando... Ele passando para nossos companheiros que não tinha terminado ainda de estudar, que era uma coisa boa. E isso eu vendo ele falando com outras pessoas. Daí, ele veio falar pra mim... Poxa, você não quer estudar? Tem uma escolinha aqui pertinho no bairro, que eu terminei lá. E isso aí foi uma injeção de ânimo pra que eu, eu pudesse voltar a estudar e tá na sala de aula hoje buscando algo na educação.
LUCIANO	Quando eu estudei presencialmente, era o ano todinho. Não aguentava mais. É como eu disse, a pessoa vai tão desmotivado pra sala de aula, que a pessoa não aprender, vai decorando. Ninguém vai tirar aquilo de você, não. O decorar você já esquece. Eu chegava muito cansado. Um EJA convencional, seis meses, tempo... Do desgaste. Eu não iria me adequar mais hoje. Ainda bem que tem o EJA semipresencial.
MIGUEL	O senhor sabe que a ausência em si, pra quem fica não no semipresencial, mas em sala de aula, né? A pessoa faltando, faltando é reprovado por falta. (batida na mesa). Não reprova por falta? E lá, não! Aí tem essa vantagem, entendeu? Então.
CARLOS	Se fosse de outro jeito? Acho que teria mais dificuldade. Até porque pelo o trabalho, né? Porque hoje você pode vir. Aqui você pode vir, você pode estudar em casa e pode vir só fazer as provas. Você leva os conteúdo pra casa. Naquele tempo, não. Você tinha que ir, tinha que estudar numa sala e tinha que fazer a prova, já durante a sala. Era muito mais tempo. Acho que esse curso vale muito a pena. Vai ajudar, como vem ajudando a muitas pessoas. Como eu vejo aqui na escola, pessoa até com idade mais avançada. Eu acho que a cada dia melhora cada vez mais.
JANE	Eu faço meu horário dá certo pra mim. Não daria certo se viesse todos os dias; tendo que ir todos os dias. Aí não dava certo não. O tempo não ia dá, não; por que três, né? Eu não ia largar, deixar meus filhos largados, jogados pra ir pra escola, porque em primeiro lugar estão eles, livres. Eu tenho que assumir com as minhas responsabilidades. Depois aí vem eu. Aí pronto, o resto é que vem depois mesmo. O resto é resto.
GIL	Eu posso fazer meus horários. O bom é isso: eu posso de manhã, tarde e de noite; a hora que quiser, entendeu? Basicamente foi isso que me motivou mais assim a voltar a estudar.
GIL	O que me motivou a vir pra cá foi o tempo e também a facilidade pra eu colocar as aulas no meu horário, fazer meu próprio horário no caso. Porque tem vez que eu posso sair de manhã, tem alguma coisa prá resolver, ou simplesmente tenho um médico, alguma coisa. Eu posso vir a hora que eu bem entender! Eu tenho tempo para fazer as coisas do meu jeito!
FÁTIMA	Eu escolho meu tempo. Eu tenho um horarizinho livre diante de minhas atividades diárias, corro na escola e faço minhas provas, onde eu posso concluir, né? Terminar os meus estudos e realizar o que interessa, tanto pra mim, eu acredito, quanto pra jovens, algum jovem que se perderam no tempo normal de estudo. Estão buscando esse tipo de escola, ensino, pra terminar mais rápido os seus estudos.
FÁTIMA	[...] ter um ensino que se adequa ao nosso tempo disponível: é importantíssimo, porque o aluno tanto ele pode trabalhar fora, como diz a história, como pode ser uma dona de casa, ele tem um tempinho ali do seu e correr. Tem sempre pessoas disponíveis, o educador pra está lhe assessorando naquele momento.
FÁTIMA	O aluno que precisar vem à procura, ele vem à busca de algo. O que ele vem buscar? Ele vem buscar conclusão de um ensino que ele parou no caminho e não teve condições de executar. E ele vem aqui. Busca de manhã, ele tem. A tarde, ele tem. À noite, ele tem. Então ele, ele procure o horário dele, né? Então assim... O semipresencial ele quer... Pras pessoas... Eu acho que ele executa muito bem, que é da orientação necessária pro alunado que vier procurar. E tá as portas abertas o dia inteiro; pra quem tenha disponibilidade de horário.
MIGUEL	A escola é bom, que você tem opção. Você pode vir pela manhã, pode vir a tarde, pode vir a noite. Você escolhe: se quiser fazer prova à tarde, quiser fazer prova à noite. Ajuda muito. Quando você tem tempo! Quando não tem, complica. Entendeu? Acho que a maior dificuldade é quando a pessoa em si, trabalha.
LUCIANO	É um ponto a favor. Excelente. Assim passa o dia todo trabalhando. Assim, a gente mesmo que trabalha não tem horário pra gente. A gente tá fazendo uma coisa aqui, e aparece pra gente ganhar um extra no mundo capitalista

	que a gente vive hoje. O que acontece: eu posso a tarde, eu assimilo algum conteúdo, mas eu vou à noite. E assim vai. E assim pra quem é o trabalhador que quer, assim, crescer um pouco mais.
FÁTIMA	O processo dessa escola... É o que cabe no nosso tempo, porque nós fazemos o tempo, o nosso tempo. Porque ele não exige um tempo pra você terminar esses estudos, é de acordo de sua capacidade de está aqui. Isso é importante, no seu tempo. (FÁTIMA, 29 out. 2014)
CÍCERO	Aqui eu tenho mais tempo, posso vir quando quiser; terminar mais rápido possível. Posso realizar mais coisa nesse tempo.
LUCIANO	No semipresencial, os alunos que ditam o ritmo. Se eu quiser, vamos dizer assim, em dez dias fazer o fundamental, eu posso fazer, eu tenho capacidade e tenho estudado muito e posso fazer. Como também, se eu quiser demorar um ano, dois anos, como no presencial, seis meses pra concluir uma série, mais seis meses, não tem um cronograma pra ser seguido de aula. É a gente que dita o ritmo. Se eu quero fazer português, eu faço, história em casa, eu posso ficar tranquilamente!
DOMINGOS	Eu tô querendo aprender. Realmente eu tô querendo aprender, e eu tô vendo que aprendi. Faz o que? Já faz 4 anos que eu tava fazendo o nono ano, por falta de tempo. Em duas semanas, eu fiz mais provas do que em 3 anos, que eu vinha pra cá. Frequentemente. Por quê? Porque eu não tinha tempo. E agora estou com tempo. Então eu, tô querendo aprender mais e, no mesmo tempo, procurar terminar o mais rápido que eu puder, pra poder fazer outras coisas também. Porque hoje em dia, tudo você tem que ter na vida. Você tem que ter pelo menos ensino médio, entendeu? “Você não vai aprender nada”. Mentira! Não aprende quem não tiver interesse. Quem tiver interesse, aprende!
DENISE	Com certeza (inaudível), de ter mais idade, a maioria jovem. “Dona Denise pra cá, Dona Denise pra acolá”. Eu sinto que interajo com ele. Conheço alguns. Agora, mesmo, que tava fazendo prova ali. Eu cheguei e não tinha presenciado ele. E ele falou comigo. Eu já fiquei lisonjeada com isso. Ah!, com certeza. E eu sou muito fácil de fazer amizade com todo mundo. Principalmente se eu ver assim, esse carinho, esse aconchego, ser amável com todos.
CARLOS	Olha... Durante, durante as matérias, acho que não, porque assim, eu mesmo procuro me concentrar no que vou fazer. Cada um faz a sua parte, né? Eu costume chegar e ler aquele conteúdo pra mim fazer a prova. Agora assim: se eu acho, a pessoa vai fazer a mesma prova, e se eles quiserem entrar em, vamos dizer, debate em uma matéria, possível, sim, da pessoa debater. De uma questão que você não teja entendendo... está sabendo mais... nessa maneira de ser sabe? De fazer a mesma prova e dialogar pra que possa tirar dúvida um do outro...
URBANO	Já vivenciei hoje, com o professor de Biologia. Nós tava falando sobre a epidemia. Não é epidemia. É o vírus ebola. Quer dizer, foi um assunto que começou assim do nada e tornou na sala de aula. Um assunto que realmente a gente tem que viver aquele medo, aquele, aquela ação. Quer dizer, eu entrei com um assunto, ele foi muito atencioso comigo, falando comigo. E lá se tornou uma conversa em grupo. Quer dizer, todos alunos tavam prestando atenção ali: eu, o professor de Matemática, o nosso colega que tava atrás também, tudo participou. Quer dizer, isso é o que? É a comunidade, entendeu? Pra estudar. Estudamos o vírus ebola!
CÍCERO	Você se concentra mais, porque, no presencial, você fica ali com aqueles alunos que você vê todo dia. Acaba se acostumando e entrando na brincadeira. Aqui, não. Aqui vem, fala com o professor. Você estuda sozinho pra sua prova. Você consegue se concentrar mais, seu rendimento escolar sempre é melhor.
DOMINGOS	Quando vai pro colégio pensando em conversar, fazer amizade. Isso é bom. Lógico que é isso bom. Fazer amizade é bom. Fazer amizade é bom. Mas quando você vai pensando em: vou pra lá, pra conversar com fulano, você perde o foco. Que o foco é estudar. Eu penso assim. Hoje eu penso assim. Antigamente, não! Talvez eu me prejudiquei também, por causa disso. Às vezes eu ia pro colégio... Esquecia que ia pra estudar e às vezes, ia conversar, fazer a prova. E hoje eu acho bom, o semipresencial, por causa disso. Porque a gente vai especificamente estudar, pra fazer a prova.
JANE	[...] aqui não tem tumulto, cada um estuda e pega a sua prova. Tá lá... em voz em silêncio, né? Cada um dentro do assunto, ninguém fica atrapalhando os outros não. Nas outras salas de aula, ninguém pega nada não. Não tem como não. Os alunos não deixam, não. (risos) Os professores, não sei como eles aguentam. Deus me livre! Querida não. A tortura, aquilo ali. Coitada. (risos) Coitados dos professores, um estresse só. Nam! Deus me livre que eu não quero ser nunca ser professor!

TEMPO DO PROFESSOR

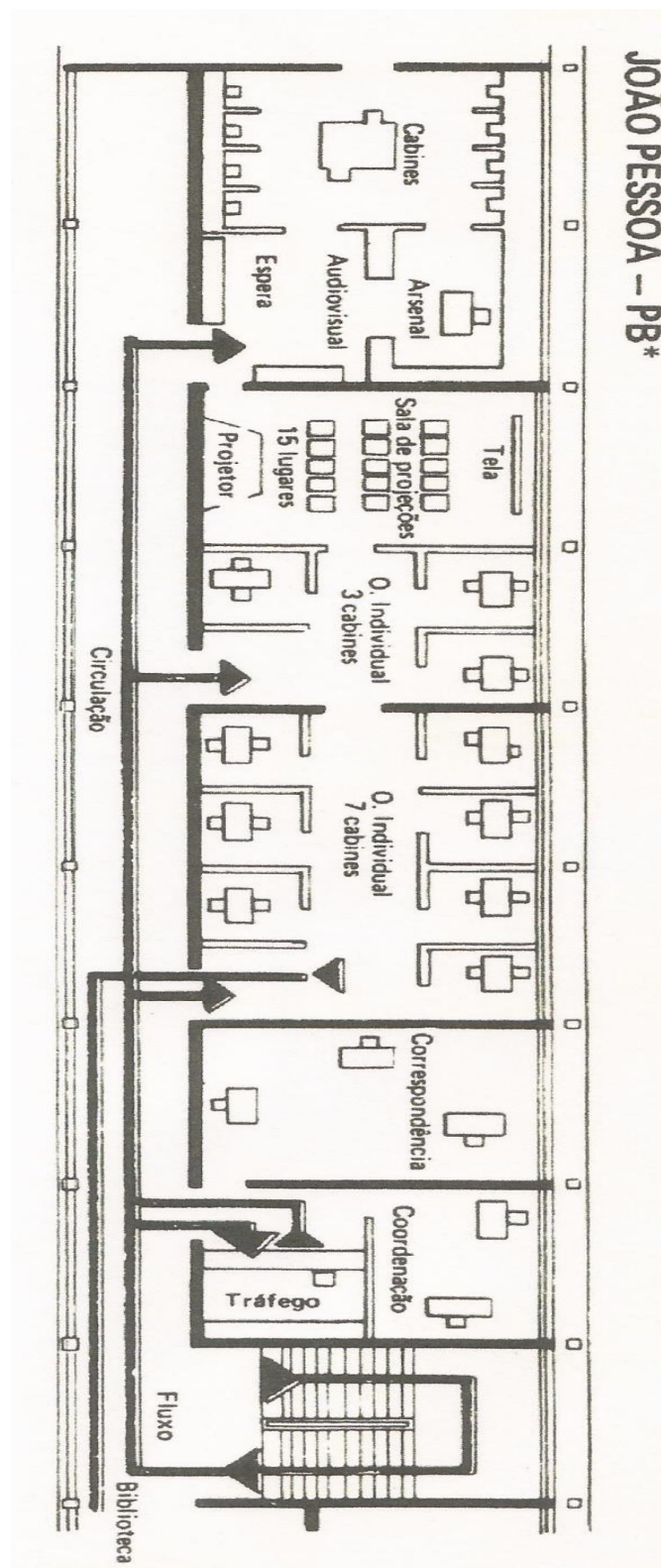
CARLOS	Eu tava precisando de ter um curso como esse, de ter professores que te ajuda bastante no caso de assistir um DVD, no caso de você levar trabalho pra casa, pra você responder de acordo, baseado com a prova que você vai fazer, estudar com você, então eu acho que eu tava precisando disso. E graças a Deus deu, tá dando tudo certo!
CÍCERO	No presencial, é muito mais alunos dentro na sala. Ele não pode chegar e, e conversar com todos. Mas só com você assim não. Porque ele não vai dar preferência a um e deixar os outros sem. Aqui, se você chamar, ele vem. Quando tiver ocupado, ele fala com você, pede pra esperar um pouco. Fala com você, ele explica. Tudo direitinho. Tira um tempo pra você. Assim por diante.
CÍCERO	Além de eu me concentrar mais estudando, a pessoa chega aqui, o professor procura passar o assunto todo pra você. Você... E ele lhe ensinando, só você. E há poucas pessoas. Não tanto como no presencial. Você aprende mais, se concentra mais, foca mais naquilo.
DENISE	O aluno se sente tão valorizado, que ele valoriza também o professor. É bom, quando encontra um professor que explica direitinho. É bom demais. Dô maior ponto. Bota meus estudos pra frente.
DENISE	Vale a pena. Aprende, aprende, dependendo do professor. Eu achava que ia aprender alguma coisa de Biologia. Me pergunte alguma coisa de célula. Eu nem sabia o que era isso! Pode me perguntar sobre célula, protozoário... Esse colégio é o Máximo!
DOMINGOS	A compreensão do professor, ele ser compreensível que a gente tá aqui, que a gente tá fazendo o semipresencial, né? Semipresencial. Porque a gente não teve o tempo necessário pra poder estudar todo dia, vir todo dia. Que a gente, a maioria do pessoal que vem pra cá é porque trabalha, porque não tem tempo de estudar

	todo dia, certo? Então ele tem que compreender que a gente também não tem fora quem nos ensine algo ali. (inaudível) Dá o livro pra gente. A gente não tem quem tá perguntando. Ah! Pra aprender então o que a gente quer? Quer chegar na sala de aula, se a gente tiver uma dúvida. Quer o que? Que ele explique, que ele nos ajude. É isso. Então pra mim é isso aí, ele compreender isso. Que a gente precisa dele pra fazer a prova também. Às vezes até parece assim que, dá o assunto, dá o livro, ele vai só corrigir, certo? Mas não, né? Tem que ver que a gente precisa dele.
DOMINGOS	Eu tive uma experiência negativa. Não vou dizer o nome porque não vem o caso. Eu cheguei pra fazer a prova, e perguntei. Ela perguntou pra mim: “Estudou?” Fiz, estudei, só que tenho dúvidas. “Mas você não estudou?” Sim! mas não deu tempo, eu estudei em casa só. Então eu tenho dúvidas, tem que me ajudar, né? Não ajudou! O que era pra ajudar. Eu tive que me virar. Deu vontade de deixar a prova e ir embora pra casa. Mas eu fiz pra mostrar que tinha estudado. Eu tinha dúvidas não era na prova toda, mas em alguns assuntos da prova, entendeu? Mas ela não quis dar a ajuda necessária, né? Mesmo assim eu fiz a prova, mas não procuro mais esse professor!
FÁTIMA	Todas as vezes que eu senti necessidade de uma explicação, de um assunto que eu não tava compreendendo, tive sempre as mesmas. Todos foram sempre muito coniventes no momento, pra que eu saísse satisfeita com aquilo que eu vim procurar. Sem problema nenhum.
FÁTIMA	De repente, tenho um desestímulo de alguém, ou de um problema familiar e desestimula você a chegar até aqui. E quando você chega e vê que as pessoas estão preocupadas com você e com sua parte acadêmica, que quer você cresça, profissionalmente, estimula você a ter um, um, levanta o seu astral. Vamos dizer assim, sua vontade de estar mais presente.
GIL	Vários professores já falaram comigo. Várias vezes fico conversando sobre outros assuntos, não só sobre a matéria. Vários procuram saber sobre a minha vida, como é que foi, como é que eu cheguei aqui, entendeu? Você se torna amigo do professor. Então meio que fica um elo, uma coisa mais fácil de você aprender também.
GIL	Poder chegar nele (no professor), ter um diálogo, tirar uma dúvida, entendeu? Você tipo quando está lá vivendo constantemente, com aquele professor, tipo fazendo prova, você tem que criar um elo, vamos dizer assim. Não pode ficar uma coisa, tipo só vou pegar o conteúdo, fazer a prova e pronto, Entendeu? Tipo só quer vir fazer prova e pronto. Aí, acaba tirando notas ruins, acaba não tirando dúvidas por muitas vezes ser tímido, entendeu? Já quando o professor procurar manter uma amizade, uma relação assim com aluno, fica mais fácil dele aprender, dele vir tirar dúvidas possivelmente.
LUCIANO	Quando eu conheci aqui, não sabia que o nome era semipresencial. Disseram: “Você vai lá faz as provas de todo jeito” Não sabia que era tão assim desse jeito, não. Até na primeira prova do sexto ano, que era assunto que eu relembrei que foi pelo livro, não. Nem vi. Eu disse, ah! É de todo jeito. Eu fiz, como diz, na raça mesmo. Eu obtive um sete, lembro como hoje. Eu tive que rever muitos conceitos. Estudar mais, tirar dúvidas com os professores, pra poder melhorar meu desempenho. “Não é como diz assim, não”. “O negocio lá é pegar o certificado”. Mas não é, mesmo!
MARIA JOSÉ	Às vezes a gente chega triste, com algum problema que teve, né? Aí os professores começam a conversar tudinho. E assim. Você acaba conquistando um amigo, né? Isso é bom! (MARIA JOSÉ, 08 out. 2014)
MIGUEL	Tratamento, né? Respeito, né? Isso é fundamental. E a demonstração de confiança no ensino, fica seguro, né? Vê. você vê quem ensina direitinho, dedicado, tem paciência, ensina direitinho. Você erra aqui... Não... venha cá, ajeita e coisa e tal. Não é assim. Tem aquela paciência, tem jogo de cintura. Ajuda muito, é muito importante um professor dedicado.
MIGUEL	Uma atitude muito boa, muito bonita, foi do professor de filosofia. Como é o nome dele? Cheguei assim à noite, fiz a prova dele não passei, né? Ai, já vim pra escola triste. Aí, não passou em filosofia? Passei não, a matéria era muito difícil, complicada. E o professor ouvindo! Tirei uma péssima prova, uma péssima, péssima, péssima nota. Não gostei! E aí? E filosofia é muito difícil e complicado. Acho que vou ficar em filosofia e não vou conseguir passar não. Ele ouviu e disse: “Epa, rapaz... não. Você é um excelente aluno e tem capacidade de passar sim. E continue, entendeu?” Isso aí foi na hora que ia desistir, ele chegou com palavra positiva. Então quando o professor vem com palavra positiva, ajuda muito o aluno. É fundamental. Isso incentiva o aluno.
MIGUEL	Alguns professores são frios e carrancudos e aplica a prova e te vira. Muitas vezes, sai. Muitas vezes, sai. “Não estudou não tem apostila?” É bem grosseiro: “Não tá com apostila aí, estuda a apostila aí e faz a prova. Se sabe, sabe”. Muitas vezes, sai, despreza, deixa o aluno lá fazendo a prova. Tem uns que agem dessa forma. E isso é ruim pra escola. Sem dúvida... é ruim para o semipresencial. Ou seja, ao invés de cativar o aluno, né?, deixa o aluno mais triste.
SALUSTIANO	Eu chego pra fazer a prova, às vezes eu tô em dúvida. Aí, quando o professor chega pra mim e diz: “Olha, você tem dúvida? Vamos tirar aqui a dúvida, tal”. Isso aí já vai fazer a diferença, porque eu vou esclarecer minha dúvida naquela hora ali. Com certeza, eu vou tirar uma nota melhor do que se eu fosse fazer... É sem ter tirado aquela dúvida. Então... Esse é o critério assim, pra mim. Eu escolho os professores que agem dessa forma comigo!
SALUSTIANO	Você precisa se dedicar muito, mesmo nesse pequeno intervalo que eu tenho de estudo. Mas eu tenho aprendido bastante, tenho aprendido bastante e principalmente quando a gente arruma, quando a gente encontra professores que, que é bastante chegado assim, que ele tem aquela vontade de ensinar! (ênfase)
SALUSTIANO	Ao chegar e ter uma experiência negativa, eu vou já direcionado a outro, pra não... Porque, quando acontece uma coisa dessa aí, é difícil pra mim continuar nos estudos. Quando acontece um negócio desse aí, eu já fico um pouco abalado. Assim... Eu fico lamentando. Quando acontece uma coisa dessa, eu fico lamentando, por não ter terminado. Fico olhando pra trás assim. Eu poderia não ter trabalhado, mas ter estudado, pra terminar logo, pra não passar por aquela situação que tá passando naquela hora. Mas aí é fases da vida que você quer relevar e erguer a cabeça!
URBANO	Pra um aluno se sentir à vontade na sala de aula, a gente tem que ter o carinho do professor. Tem que ter o acolhimento do professor, entendeu? Ele tem que chegar assim: “E aí, como tá a vida, não sei o quê. Mas rapaz, não sei o quê. Mas você não veio ontem, não sei o quê”. É aquilo que eu falei pro senhor, tem que acolher o aluno, pra poder o aluno não ficar despercebido, ficar como é que se diz? Ficar a vontade. Aí, você faz uma prova cem pro cento. Professor tô entendendo isso não. “Tá não? Eu explico, tal, tal, tal”. Eu não entendi. Ele explica de novo. pow! Isso pra gente é uma satisfação, porque a gente já não tem em casa, não tem um, não tem um educador em casa. A gente joga, procura a escola e à escola não dá aquele super... A gente vai

	recorrer a quem?
URBANO	Tem professores mesmo que eles se preocupa com o seu dia a dia: “ por que você não veio ontem? Por que você faltou ontem?” A gente tá vendo que eles estão preocupado com a gente, entendeu? (bate na mesa com um papel) Hoje mesmo o professor de Matemática falou comigo: “Rapaz você sumiu? Por que não veio fazer as provas?” Não sei o que. Realmente eu tive um contratempo, aí não deu pra ir. Professor: “mas rapaz, não pare não, foque” Quer dizer, esse professor, ele quer o meu bem, entendeu? Tá preocupado comigo. Com certeza, isso é uma injeção de estímulo pra qualquer um aluno, qualquer um aluno. Se teu professor chegasse e assim: “por que você não veio ontem? Mas rapaz, vamos focar, vamos estudar” Não sei o que. Eu juro ao senhor que todos os alunos vinham todos os dias, todos os dias e... Agora tem professor que, vamos dizer assim, eu vim hoje, e daqui a uma semana não vim. Eles não procuram saber. Quer dizer, não é da sociedade, não é preocupação dele, entendeu? Mas eu noto que tem professores que pergunta, por que você não veio: “Tava desaparecido”. Quer dizer, esse professor tá interessado nos nossos estudos, entendeu? Tá dando uma injeção.
URBANO	A questão é o seguinte. É só a questão é vários métodos de professores... entendeu?, de dar aula. Tem professores que se preocupam com aluno. Beleza, tranquilo. Agora tem outros. Vai fazer a prova, senta aqui, tal. Estudou? Estudei. Tum... Faça a prova e tchau. Agora que tem outros não. E aí, vamos estudar, vamos passar aqui o resumo, não sei o quê, tal. Tá disposto a fazer a prova? (inaudível) Tô... (inaudível) Vamos de novo. Tem uns professores que são assim. Tem outras que a gente chega, e aí sentou, você vai fazer a prova? tá... vai ... (inaudível) Toma a prova. Quer dizer, é um fator negativo.

ANEXOS

**ANEXO A – PLANTA BAIXA DO PRIMEIRO CES A FUNCIONAR EM JOÃO
PESSOA-PB**



Fonte: Mafra (1979/80)

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS E O REECONTRO DE JOVENS E ADULTOS COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Humberto Vieira Farias

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31648314.3.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 730.743

Data da Relatoria: 24/07/2014

Apresentação do Projeto:

A Educação de Jovens e Adultos-EJA tem função muito importante dentro da realidade brasileira, pois é a modalidade da educação básica destinada por lei aos que não tiveram a menor possibilidade de cursar, em idade própria a educação básica, ou que sequer tiveram acesso à escola. Os sistemas educacionais do país ofertam a EJA em diversos formatos de cursos, presenciais, semipresenciais, não presenciais e através de Exames. A proposta dos cursos com semipresenciais se afasta muito do modelo de EJA amplamente ofertado pelo sistema público de educação, onde o estudante recebe orientações individuais ou coletivas do professor e em momento posterior faz as devidas avaliações, inexistindo carga horária ou frequência mínima a ser cumprida e os componentes curriculares se apresentam em módulos. Empiricamente percebemos que esses cursos e sua comunidade escolar estão cercados de opiniões pré-concebidas que inferem sobre a existência dos mesmos no contexto de EJA atual. A pesquisa em questão tem como problema analisar o que motiva jovens e adultos a voltar a educação básica, justamente a partir de um curso com formato semipresencial. Para tanto, realizar-se-á uma abordagem qualitativa, onde as técnicas utilizadas para coleta de informações serão o questionário, entrevistas, grupos-focais e observação participante.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 730.743

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os motivos que conduzem jovens e adultos para estudar num curso com formato semipresencial na educação básica.

Objetivo Secundário:

Identificar o perfil e as necessidades educativas dos discentes dos cursos semipresenciais da EJA; Descrever a dinâmica dos cursos semipresenciais; Apontar os limites e as possibilidades dos cursos semipresenciais como proposta de garantia do acesso de jovens e adultos a educação formal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde toda pesquisa com seres humanos envolve a possibilidade de risco. Percebemos três riscos possíveis na aplicação dessa pesquisa: Falha na observância da privacidade, na proteção da imagem e na não estigmatização; Escolha de indivíduos que não tenham autonomia plena. Para evitar esses riscos tomaremos as precauções que garantam a privacidade dos participantes da pesquisa, utilizando nomes fictícios nas transcrições, preservando assim a identidade dos sujeitos. Quanto à questão da autonomia, convidaremos apenas estudantes com mais de dezoito anos de idade e que afirmem por escrito que compreenderam a proposta da pesquisa. Benefícios: A Constituição Federal garante o direito de todos à educação. A EJA se destina a uma parcela da população que foi excluída do processo educativo, mas que deve ter acesso a uma escola de qualidade a qualquer momento. Ouvindo o que os estudantes têm a dizer poderá ajudar a melhorar a nível escolar ou de sistema de ensino os cursos semipresenciais, contribuindo assim para a melhoria da vida de alguns participantes da pesquisa e de futuros estudantes da modalidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estima-se que a pesquisa em questão responda-nos o que motiva jovens e adultos a procurar pelos cursos semipresenciais e como é a dinâmica desses estudantes no cotidiano escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos solicitados por este CEP de acordo com a resolução 466/12.

Recomendações:

Sem recomendações.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 730.743

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências. Projeto apto a começar a pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 29 de Julho de 2014

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

**ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA
OFERTADOS PELO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA**



**GOVERNO
DA PARAÍBA**

Secretaria de Estado da Educação

Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos - GEEJA

**SEMIPRESENCIAL
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2º SEGMENTO**

Língua Portuguesa

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
5ª a 8ª séries	504	24	24
6ª a 8ª séries	378	18	18
7ª a 8ª séries	252	12	12
8ª série	126	06	06

Educação Artística

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
5ª a 8ª séries	84	04	04
6ª a 8ª séries	63	03	03
7ª a 8ª séries	42	02	02
8ª série	21	01	01

Inglês

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
5ª a 8ª séries	168	08	08
6ª a 8ª séries	126	06	06
7ª a 8ª séries	84	04	04
8ª série	42	02	02

Matemática

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
5ª a 8ª séries	504	24	24
6ª a 8ª séries	378	18	18
7ª a 8ª séries	252	12	12
8ª série	126	06	06

Ciências Naturais

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
5ª a 8ª séries	336	16	16
6ª a 8ª séries	252	12	12
7ª a 8ª séries	168	08	08
8ª série	84	04	04

História

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
5ª a 8ª séries	252	12	12
6ª a 8ª séries	189	09	09
7ª a 8ª séries	126	06	06
8ª série	63	03	03

Geografia

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
5ª a 8ª séries	252	12	12
6ª a 8ª séries	189	09	09
7ª a 8ª séries	126	06	06
8ª série	63	03	03

SEMI-PRESENCIAL
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Língua Portuguesa

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	378	18	18
2ª. a 3ª. séries	252	12	12
3ª. série	126	06	06

Arte

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	84	04	04
2ª. a 3ª. séries	----	----	----
3ª. série	----	-----	-----

Inglês

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	126	06	06
2ª. a 3ª. séries	84	04	04
3ª. série	42	02	02

Matemática

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	378	18	18
2ª. a 3ª. séries	252	12	12

3ª. série	126	06	06
-----------	-----	----	----

Química

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	252	12	12
2ª. a 3ª. séries	168	08	08
3ª. série	84	04	04

Física

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	252	12	12
2ª. a 3ª. séries	168	08	08
3ª. série	84	04	04

Biologia

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	252	12	12
2ª. a 3ª. séries	168	08	08
3ª. série	84	04	04

História

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	252	12	12
2ª. a 3ª. séries	168	08	08
3ª. série	84	04	04

Geografia

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	252	12	12
2ª. a 3ª. séries	168	08	08
3ª. série	84	04	04

Filosofia

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	84	04	04
2ª. a 3ª. séries	---	---	---
3ª. série	---	---	---

Sociologia

Ensino Seriado	Ensino Semipresencial de EJA		
	Horas-aula	Módulos	Avaliações
1ª. a 3ª. séries	84	04	04
2ª. a 3ª. séries	---	---	---
3ª. série	---	---	---

ANEXO E – FOLHA DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EJA NA ESCOLA REENCONTRO

FOLHA: 1

GOVERNO DO ESTADO DA PARÁIBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA EST. ENS. F.M.E.J.A.
CONTROLE DE NOTAS DAS DISCIPLINAS DO ENSINO SEMIPRESENCIAL

NÍVEL MÉDIO

ALUNO: _____ MATRÍCULA: _____

AVALIAÇÕES	ARTES	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA	INGLÊS	QUÍMICA	BIOLOGIA	FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
1ª											
RUBRICA DO PROFESSOR											
2ª											
RUBRICA DO PROFESSOR											
3ª											
RUBRICA DO PROFESSOR											
4ª											
RUBRICA DO PROFESSOR											
5ª	X	X	X								
RUBRICA DO PROFESSOR											
6ª	X	X	X								
RUBRICA DO PROFESSOR											
7ª	X	X	X	X							
RUBRICA DO PROFESSOR											
8ª	X	X	X	X							
RUBRICA DO PROFESSOR											
9ª	X	X	X	X							
RUBRICA DO PROFESSOR											

FOLHA: 2

AVALIAÇÕES	ARTES	INGLÊS	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA	QUÍMICA	BIOLOGIA	FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
10ª	X	X	X	X							
RUBRICA DO PROFESSOR											
11ª	X	X	X	X							
RUBRICA DO PROFESSOR											
12ª	X	X	X	X							
RUBRICA DO PROFESSOR											
13ª	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
RUBRICA DO PROFESSOR											
14ª	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
RUBRICA DO PROFESSOR											
15ª	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
RUBRICA DO PROFESSOR											
16ª	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
RUBRICA DO PROFESSOR											
17ª	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
RUBRICA DO PROFESSOR											
18ª	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
RUBRICA DO PROFESSOR											

Fonte: Secretaria da Escola Reencontro

ANEXO E – DECRETO 36.033/ 2015 DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA



DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DA PARAÍBA

Nº 15.880

João Pessoa - Quarta-feira, 15 de Julho de 2015

Preço: R\$ 1

ATOS DO PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 36.033 DE 14 DE JULHO DE 2015.

Cria o Programa PARAÍBA – TEC e dá outras Providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 86, IV, da Constituição do Estado,

DECRETA:

Art. 1º Fica criado, no âmbito da rede estadual de Educação do Estado da Paraíba, o Programa PARAÍBA-TEC, destinado às ações de Qualificação Profissional de Nível Técnico e Cursos de Qualificação de Formação Inicial e Continuada.

§ 1º O Programa de que trata o caput tem por finalidade a integração dos programas de gestão e execução das ações de qualificação profissional em todos os níveis e modalidades do Governo Federal e Estadual, especialmente os Programas Nacionais vinculados à Educação, tais como:

I - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011;

II - da REDE e-TEC Brasil, criado pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011;

III - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA -, criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006;

IV - Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC - nº 125, de 13 de fevereiro de 2014.

§ 2º No âmbito do PARAÍBA-TEC, vai implantado o EJA/TEC-PT nas escolas da rede estadual, a partir da base legal do PROEJA, com diretrizes próprias e finalidade de elevação da escolaridade dos Jovens e Adultos articulada com a educação profissional, em substituição aos Centros de Educação de Jovens e Adultos.

Art. 2º O Programa PARAÍBA-TEC será coordenado, monitorado e avaliado pela Secretaria de Estado da Educação.

Art. 3º O Programa PARAÍBA-TEC é o instrumento de qualificação profissional do Estado da Paraíba.

§ 1º Todos os cursos profissionalizantes da rede pública estadual fazem parte do Programa e serão oferecidos gratuitamente.

§ 2º O Programa será gerido pela Secretaria de Estado da Educação por meio da Gerência Executiva da Educação Profissional.

§ 3º As ações de formação e qualificação do PARAÍBA – TEC poderão ser desenvolvidas nas modalidades: presencial, presencial com mediação tecnológica e/ou à distância.

Art. 4º O Programa tem por objetivos:

I – expandir a oferta de cursos de educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, conforme a demanda do mercado de trabalho e os arranjos produtivos locais;

II – ampliar a estrutura da Rede Pública Estadual de Educação Profissional formada por Escolas Técnicas Estaduais (ETE), Escolas ofertantes de Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio e unidades ofertantes de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para os alunos da rede estadual de educação, utilizando a estrutura já existente nas escolas;

III – integrar e expandir a educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, trabalho, ciência e tecnologia, em atendimento às expectativas da sociedade e tendências do setor produtivo;

IV – ampliar as oportunidades educacionais dos estudantes e trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional.

Art. 5º Para efetiva implementação do EJA/TEC-PB em escolas da rede, faz-se necessária a adequação dos regimentos das escolas ofertantes da rede Estadual, conforme as diretrizes do Programa estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação.

Parágrafo único. Para fins de controle e acompanhamento no processo de substituição, constante no § 2º do art. 1º, os alunos com matrícula ativa nos CEIAS serão matriculados no EJA/TEC-PB.

Art. 6º Para ingresso dos estudantes nos cursos de qualificação profissional, a Secretaria de Estado da Educação, quando couber, publicará editais de seleção estabelecendo a documentação necessária, os critérios e os perfis de acesso aos cursos.

Art. 7º A Secretaria de Estado da Educação, poderá implantar componentes curriculares da educação profissional, fortalecendo a relação da educação básica com a formação para o trabalho.

Art. 8º A Secretaria de Estado da Educação, mediante portaria, editará normas complementares que possibilitem a aplicação do disposto neste Decreto.

Art. 9º Para a execução do Programa, serão utilizados recursos indicados, por meio de

dotação orçamentária oriunda do Tesouro Estadual e/ou Programas Federais, sem prejuízo de captação de recursos de outras fontes.

Parágrafo único. A Secretaria de Estado da Educação poderá firmar convênios e termo de parceria conforme Decreto Federal nº 8.240, de 21 de maio de 2014, e Lei Estadual nº 9.4 de 06 de outubro de 2011.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 14 de julho de 2015, 127ª da Proclamação da República.

Ricardo Vieira Coutinho
RICARDO VIEIRA COUTINHO
Governador

Decreto nº 36.034 de 14 de julho de 2015

ABRE CRÉDITO SUPLEMENTAR PARA REFORÇO DE DOTÃO CONSIGNADA NO VIGENTE ORÇAMENTO.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA, no uso das atribuições que confere o artigo 86, inciso IV, da Constituição do Estado e, autorizado pelo artigo 5º, inciso III, da Lei nº 10.437, de 12 de fevereiro de 2015, e tendo em vista o que consta do Processo SEPLAG/2488/20

DECRETA:

Art. 1º - Fica aberto o crédito suplementar no valor de R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais), para reforço de dotação orçamentária na forma abaixo discriminada:

25.000 – SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE

25.201 – LABORATÓRIO INDUSTRIAL FARMACÊUTICO DA PARAÍBA S/A

Especificação	Natureza	Fonte	Valor
10.301.5154.4395.0287- PRODUÇÃO, COMERCIALIZAÇÃO, E DISTRIBUIÇÃO DE MEDICAMENTOS ALOPÁTICOS PARA USO HUMANO	4490	270	150.000
TOTAL			150.000

Art. 2º - A despesa com o crédito suplementar aberto pelo artigo anterior correrá à conta de anulação de dotação orçamentária, conforme discriminação a seguir:

25.000 – SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE

25.201 – LABORATÓRIO INDUSTRIAL FARMACÊUTICO DA PARAÍBA S/A

Especificação	Natureza	Fonte	Valor
10.301.5154.4395.0287- PRODUÇÃO, COMERCIALIZAÇÃO, E DISTRIBUIÇÃO DE MEDICAMENTOS ALOPÁTICOS PARA USO HUMANO	3390	270	150.000
TOTAL			150.000

Art. 3º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 14 de julho de 2015, 127ª da Proclamação da República.

Ricardo Vieira Coutinho
RICARDO VIEIRA COUTINHO
Governador

Flávio Roberto Pessoa
FLÁVIO ROBERTO PESSOA
Secretário de Estado da Saúde, Gerência, Gestão e Planejamento

Decreto nº 36.035 de 14 de julho de 2015

ABRE CRÉDITO SUPLEMENTAR PARA REFORÇO DE DOTÃO CONSIGNADAS NO VIGENTE ORÇAMENTO.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA, no uso das atribuições que confere o artigo 86, inciso IV, da Constituição do Estado e, autorizado pelo artigo 5º, inciso III, da Lei nº 10.437, de 12 de fevereiro de 2015, e tendo em vista o que consta do Processo SEPLAG/2341/20

DECRETA:

Art. 1º - Fica aberto o crédito suplementar no valor de R\$ 378.016,00 (trezentos e oitenta e oito mil, dezesseis reais), para reforço de dotações orçamentárias na forma abaixo discriminada: